―
PRZYJACIEL SZKOŁY

NR 4 15 LUTEGO 1938 ROK XVII

ZADAWANIE NAUKI CICHEJ W SZKOLE I STOPNIA O JEDNYM NAUCZYCIELU

Zadawaniu poświęca się w organizowaniu nauki cichej na ogół mało uwagi. A przecież jest to czynność mająca bodaj że najważniejsze znaczenie tak dla samego przebiegu jak i dla wyników samodzielnej pracy ucznia. Znaczenie to nie trudno sobie uświadomić, gdy się zważy, że przez zadawanie odbywa się każdorazowo właściwe organizowanie pracy cichej ucznia, że właśnie w tym momencie lekcji dajemy uczniowi istotne wytyczne, na podstawie których może się dopiero potoczyć celowo i skutecznie jego samodzielny i twórczy wysiłek.

W praktyce zazwyczaj ogranicza się zadawanie pracy cichej do wskazania uczniom tego, co i ile mają podczas lekcji cichej zrobić. Takie postępowanie okazuje się jednak w wielu wypadkach nie wystarczające. Często bowiem przekonywujemy się w czasie kontroli nauki cichej, że poszczególni uczniowie dobrze wiedzą, co mają zrobić, a jednak nie umieją zadanej im pracy wykonać albo też wykonywują ją w sposób niewłaściwy lub małoekonomiczny. Przyczyna tego zjawiska, dającego się zaobserwować szczególniej u uczniów niewłaściwie lub niedostatecznie przygotowanych do nauki cichej, tkwi między innymi głównie w tym, że zadając — najczęściej nie udzielamy uczniom równocześnie odpowiednich rad i wskazówek metodycznych, nie dajemy im krótkich objaśnień dotyczących tego, jak mają wykonać zadaną pracę. Wyznaczając zadanie do opracowania w lekcji cichej, należy więc nie tylko podać uczniom, co mają zrobić i ile, ale także wskazać możliwie zwięźle, jak mają zadaną pracę wykonać, jakimi sposobami i środkami rozwiązać zadanie lub uporać się z mogącymi się ujawnić w toku pracy trudnościami.

Samo jednak udzielenie wyjaśnień metodycznych nie gwarantuje jeszcze, że wszyscy uczniowie wykonają zadaną pracę w sposób racjonalny. Jak bowiem pisze Nawroczyński, „doświadczenie

wskazuje, że zwłaszcza młodsi uczniowie bardzo często nie umieją korzystać z rad i wskazówek udzielanych im przed pracą". Trzeba zatem u dzieci umiejętność tę wyrabiać i to przez systematyczne „wdrażanie do metod pracy", co powinno się odbywać w szkole I stopnia o 1 nauczycielu na lekcjach głośnych każdorazowo wtedy, „gdy uczniowie rozpoczynają jakiś nowy dla nich dział pracy, wymagający niepraktykowanych dotychczas metod uczenia się".[1]

W samej czynności zadawania wyróżniamy zasadniczo dwa momenty: a) właściwe zadawanie, pod którym rozumieć należy wyznaczanie pracy cichej ogółowi uczniów danej klasy, b) wdrożenie uczniów do pracy, mające na celu ułatwienie poszczególnym uczniom podejścia i zabrania się do pracy, głównie usunięcie pierwszych, na wstępie wyłaniających się przed nimi trudności.

Właściwe zadawanie obejmuje w zasadzie następujące czynności:

1. podanie tematu lekcji cichej w sposób jak najbardziej zajmujący i pobudzający uczniów do pracy i dla nich zrozumiały, tzn. jasny, konkretny, z zaznaczeniem ewent. zróżnicowania wymagań dla dzieci starszych roczników w kl. III i IV;

2. podanie niezbędnych objaśnień odnoszących się do samego materiału nauczania oraz dotyczących formalnego wykonania zadanej pracy;

3. podanie uczniom wskazówek metodycznych wyjaśniających, jak postępować w uczeniu się, jak korzystać z pomocy naukowych, gdzie znaleźć materiał do opracowania danego tematu itp.;

4. skontrolowanie, czy uczniowie mają wszystkie potrzebne do należytego wykonania zadania przybory.

Nie zawsze zachodzi potrzeba stosowania wszystkich wymieniowych tu czynności i nie zawsze też wszystkich w równym stopniu. Odchylenia od wskazanego postępowania będą uzależnione:

1. od stopnia przygotowania uczniów do samodzielnej cichej pracy; np. więcej uwagi i czasu na zadawanie będzie musiał poświęcać nauczyciel w oddz. I i II niż w komplecie dzieci starszych; więcej na początku roku szkolnego niż w środku;

---

[1] Nawroczyński B.: *Zasady nauczania*, wyd. drugie, str. 249, 250, 251.

2. od charakteru danej lekcji cichej: bardziej szczegółowe i gruntowniejsze będzie musiało być zadawanie, gdy na lekcji cichej uczniowie będą mieli przygotować lub opracować nowy materiał, który następnie zostanie wykorzystany na lekcji głośnej, niż wtedy, gdy praca cicha będzie miała na celu utrwalenie wzgl. zastosowanie nabytych uprzednio wiadomości lub umiejętności;

3. od przedmiotu nauczania; np. stosunkowo mało zabiegów wymaga zadawanie w zakresie arytmetyki; natomiast niektóre tematy lekcyj cichych z języka polskiego, a jeszcze więcej historii, zmuszają do znaczniejszego uwypuklania w lekcji momentu zadawania;

4. od wyposażenia tak szkoły jak i uczniów w odpowiednie pomoce naukowe, a szczególnie od zaopatrzenia dzieci w przystosowane do nauki cichej podręczniki.

W d r o ż e n i e u c z n i ó w d o p r a c y. Każdy, kto ma do czynienia z nauczaniem w szkole jednoklasowej, zaobserwował niewątpliwie zachowanie się uczniów w chwili, gdy mają się zabrać do wykonania zadanej im pracy cichej. Rzadko zdarza się, aby wszyscy uczniowie wzięli się z miejsca do nauki. Prawie z reguły dzieje się tak, że część dzieci zachowuje się przez pewien przeciąg czasu dość ożywiono: obraca się, informuje się wzajemnie, pożycza to lub owo, szuka czegoś itp. Jakie są przyczyny tych objawów? Najczęściej wypływają one z nieposiadania przez wszystkie dzieci potrzebnych do lekcji przyborów, z niedostatecznego zrozumienia przez niektórych uczniów zadania, z napotkania zaraz na wstępie na pewne większe lub mniejsze trudności, co zdarza się zwłaszcza uczniom słabszym.

Sposób pozbycia się pierwszej z wyszczególnionych przyczyn wskazaliśmy omawiając właściwe zadawanie. Usunięcie zaś pozostałych dwóch, to właśnie główne zadanie tej czynności, którą nazwaliśmy wdrożeniem do pracy. Szczegółowe postępowanie będzie polegało na jednostkowym udzielaniu uczniom przez nauczyciela bliższych objaśnień, przystępniejszych wskazówek i rad, przy czym w zasadzie uwzględnimy tylko takich uczniów, co do których zachodzi uzasadniona obawa, że samodzielnie nie wybrną z napotkanych trudności i w ciągu lekcji mogą ustawicznie niepokoić z tego powodu kolegów przeszkadzając zarówno im jak i klasie uczącej się głośno. W wypadku, gdy nauczyciel zauważy trudność, wystę-

pującą u większej ilości dzieci, wskazane będzie wyświetlić ją wspólnymi siłami całej klasy.

Zadawanie piśmienne. Zadawanie odbywa się w przeważającej mierze ustnie. Sposób ten, odznaczający się bezpośrednością, zapewnia najlepiej zrozumienie wymagań nauczyciela przez uczniów i z tego też względu w ogólności przeważa, dominując szczególnie w komplecie dzieci młodszych. Nie jest on wszakże jedyną i wyłączną formą zadawania. Poza nim możemy się także od czasu do czasu posługiwać sposobem piśmiennym. Aczkolwiek sposób ten nie dorównuje pod niektórymi względami ustnemu, niemniej posiada on również swoje zalety, które przemawiają za stosowaniem go w praktyce szkolnej. I tak zadawanie piśmienne: a) pozwala w dużym stopniu indywidualizować naukę cichą (daje bowiem możność przystosowania tematów i wymagań do możliwości nawet poszczególnych uczniów), b) wprowadza do zadawania (dzięki temu, że bywa rzadko stosowane) czynnik atrakcyjności, a przez to budzi w uczniach od samego początku lekcji żywe zainteresowanie wyznaczonym zadaniem. Wyzwala w nich czynne nastawienie do pracy, co objawia się np. wzajemnym porównywaniem tematów, wymianą zdań, często oznakami niezadowolenia w stosunku do otrzymanego zadania, chęcią zamiany tematu z kolegą itp.

Piśmienne wyznaczanie pracy odbywa się głównie przy pomocy kartek zadaniowych, które zazwyczaj bez jakichkolwiek bliższych objaśnień rozdajemy uczniom na początku lekcji cichej. Na tekst takiej kartki składa się temat pracy cichej oraz najkonieczniejsze do jego należytego opracowania wskazówki i objaśnienia. Dokładniejsze pojęcie kartki zadaniowej, w szczególności tego, co należało by uwzględnić w jej tekście, daje nam następujący wzór:

Kartka zadaniowa.

1. Temat pracy: Gleby dorzecza Wisły.
2. Zadanie: Zbierz przy pomocy podręcznika, wskazanego poniżej to, czego nauczyłeś się dotąd o glebach ziem, należących do dorzecza Wisły.
3. Materiał do opracowania tematu znajdziesz w książce T. Radlińskiego pt. „Nasz kraj“ na stronach......
4. Ze znalezionego materiału wynotuj:
   a) nazwy gleb,
   b) nazwy roślin uprawianych na każdej z nich,
   c) jaki przemysł rolniczy rozwinął się na każdej z wymienionych gleb.

Treść tej kartki ujęta została w cztery punkty: 1. temat pracy cichej, 2. konkretne zadanie, 3. wskazówki dotyczące źródeł materiału, 4. wytyczne dotyczące rzeczowego ujęcia materiału. Do

tych czterech punktów można niekiedy dołączyć jeszcze piąty, zawierający instrukcje odnoszące się do metody i techniki wykonania zadanej pracy. Wskazówki te umieszczamy zwykle na odwrotnej stronie kartki zadaniowej.

Przygotowanie kartek zadaniowych wymaga większego nakładu pracy ze strony nauczyciela i zabierze mu każdorazowo znaczną ilość czasu poza godzinami lekcyjnymi, choćby nawet wskazówki lub objaśnienia zostały ujęte zwięźlej niż w podanym wzorze. Toteż, aby zadawanie piśmienne nie stało się nadmiernym obciążeniem nauczyciela pracą pozalekcyjną, należy je stosować umiarkowanie. Używamy go głównie wtedy, gdy nadarzy się sposobność do większego zindywidualizowania nauki cichej, np. z okazji tzw. powtórek syntetycznych lub w lekcjach cichych, których celem jest sprawdzenie wiadomości lub umiejętności w zakresie jakiegoś przerobionego działu materiału nauczania.

Piśmienny sposób zadawania możemy z gwarancją większego powodzenia stosować przede wszystkim w komplecie wyższym, a to z tego powodu, że wymaga on od uczniów znaczniejszego wdrożenia do pracy cichej, większej umiejętności samodzielnej pracy, a więc właściwości, stanowiących przywilej właśnie roczników starszych, a zwłaszcza dzieci klasy czwartej.

W związku z omawianym przez nas zagadnieniem nasuwa się kwestia czasu, potrzebnego na zadawanie, oraz odpowiedniego zajęcia w międzyczasie oddziału mającego uczyć się głośno.

Gdy idzie o czas zadawania, to nie da się ustalić pewnej z góry określonej normy. Jak długo ono będzie trwało, zależy to od warunków przedstawionych wyżej, gdy mowa była o odstępstwach od podanego schematu postępowania przy zadawaniu. W każdym razie trzeba pamiętać, że z jednej strony musi być „dosyć czasu na jasne postawienie tematu i należyte objaśnienie go",[2] z drugiej zaś musimy się ograniczać, licząc się z koniecznością poświęcenia jak najwięcej czasu na bezpośrednie kierowanie nauką głośną drugiego oddziału.

A teraz pytanie, j a k i e z a j ę c i e d a ć n a c z a s z a d a w a n i a klasie, z którą ma się odbyć nauka głośna. Możliwości chwilowego a przy tym racjonalnego zatrudnienia oddziału mającego pracować głośno są niemałe i bywają w zakresie poszczegól-

[2] A. S. Hall-Quest: *Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej*, s. 245.

nych przedmiotów i oddziałów różnorodne. Przykładowo wyróżniamy następujące:

1. Jeżeli zadawanie odbywa się w oddziale niższym danego kompletu, oddział wyższy bierze czynny udział w zadawaniu, co jest pożądane zwłaszcza wówczas, jeśli obie lekcje, tj. głośna i cicha, są zbliżone tematowo, co przy celowo i dobrze przemyślanym rozkładzie materiału może się często zdarzać.

2. O ile na lekcji głośnej w związku z opracowanym na poprzednich lekcjach tematem zamierzamy opracować jakąś nową czytankę, polecamy uczniom poszukać stosownej i zaznajomić się po cichu z jej treścią.

3. Gdy w lekcji cichej arytmetyki poprzedzającej naukę głośną klasa przerabiała dla wprawy lub jako utrwalenie szereg ćwiczeń lub zadań z podręcznika, to podczas zadawania uczniowie mogą ułożyć samodzielnie i zanotować stosowne zagadnienia z jakiejś określonej dziedziny życia praktycznego, które następnie staną się punktem wyjścia albo materiałem całogodzinnej pracy głośnej.

Przykładów dało by się mnożyć bez końca. Przy obmyślaniu tych zajęć wskazane będzie zważać na to, aby dawały one możność naturalnego przejścia od nich do właściwego materiału nauczania i aby to chwilowe zatrudnienie ciche miało charakter nastawienia na dany temat lekcji głośnej.

Dąbrowa (woj. poznańskie) *Antoni Stankiewicz*

CZAS I WARUNKI ZADAŃ DOMOWYCH

Nauczanie opiera się zasadniczo na pracy w szkole (§ 41 *Statutu);* praca domowa ucznia ma ją uzupełniać. Statut przewiduje nawet czas pracy zaznaczając, że w kl. I występuje praca domowa dopiero od drugiego półrocza i to w czasie bardzo ograniczonym. W klasach następnych ma czas ten być stopniowo rozszerzany tak, aby uczniowie rocznika 5, 6 i 7 nie poświęcali więcej niż $1^1/_2$ godz. dziennie na pracę domową. Różne są projekty wyznaczania odpowiedniego czasu pracy. Jednym z nich to *Organizacja pracy domowej ucznia szk. powsz.* kol. J. Mastalerza (drukowana w *Konferencjach rejonowych w obw. szk. leszczyńskim w r. 1935/36),* gdzie znajdujemy projekt czasu pracy dla kl. I dziennie 15 min., dla kl. II dziennie 30 min., kl. III 40 min., kl. IV 60 min., kl. V 80 min.,

kl. VI 90 min., kl. VII 90 min. (bez uwzględnienia przedmiotów: rysunki, zajęcia praktyczne, śpiew i gimnastyka). A przecież i te przedmioty wymagają często pewnych przygotowań (np. wyuczenie się piosenki, rysunku technicznego na zajęcia praktyczne). Zatem projekt ten nie jest m. zd. realny. Sądzę, że wyznaczenie takiej pracy domowej, nad którą by wszyscy uczniowie w równym czasokresie pracowali, jest rzeczą niemożliwą. Zależy to przecież od zamiłowania, zdolności, warunków domowych, chwilowej dyspozycji duchowej czy fizycznej itp. Chcąc tę rzecz na terenie tutejszej szkoły zbadać, przeprowadziłem w porozumieniu z kierownictwem szkoły przez tydzień odpowiednie badania w kl. VI i VII i niniejszym zdaję sprawę z tych badań.

Zbadałem 59 dzieci (kl. VI — 36, kl. VII — 23) drogą ankiet. Codziennie rozdawałem i zbierałem (pośrednio przez ucznia) kartki (tab. A). Nie czyniłem tego bezpośrednio, bo chodziło mi o jak najbardziej szczere odpowiedzi — a jestem przekonany, że odpowiedzi były doprawdy szczere. Aby móc odpowiednio notować, poleciłem podpisywać się stale dowolnie wybranym znakiem. Wyniki końcowe nasunęły dużo ciekawych refleksji.

Przedmiot	Czas zużyty na zadania	
	pisemne	ustne
Religia . . .		
Jęz. polski .		
Arytmetyka .		
Przyroda . .		
Geografia . .		
Historia . . .		
Inne		
Znak:		
	Data:	

Tablica A

Warunki mieszkaniowe uczniów kl. VI i VII

Kuchnia	Pokoje	Ilość uczniów
1	—	3 (5,1 %)
—	1	4 (6,8 %)
1	1	14 (23,8 %)
1	2	27 (45,7 %)
1	3	9 (15,2 %)
1	4	2 (3,4 %)
		59 (100 %)

Tablica 1.

Spośród 59 badanych 33 odrabia zadania domowe w pokoju a 26 w kuchni. O ostatnich nie można powiedzieć, żeby pracowali w warunkach dodatnich. Powodem pracy w kuchni to oszczędzanie na opale lub brak innych pomieszczeń.

Dwie ostatnie grupy (18,6%), to dzieci przeważnie urzędników. Czyż pierwsze trzy grupy (35,7%) mają dobre warunki pra-

cy, jeżeli zważymy, że rodziny ich składają się przeważnie z 4 do 6 osób? Napewno nie. Natomiast stwierdzić możemy, że czas ich pracy domowej ulegnie wskutek tego przedłużeniu i nieraz przekroczy bez naszej winy zakreśloną normę. Przecież rodzice nie mają nieraz wyrozumienia dla pracy dziecka i często może ono pracować nad zadaniem tylko wówczas, gdy stół jest wolny (np. 44% odrabiających zadania w kuchni). A jednak dzieci starają się je odrobić i nie można się zbytnio dziwić, gdy zadanie pisemne jest czasem mniej starannie wykonane.

Znaczny wpływ na czas pracy ma także pora dnia. Wiemy, że zaraz po obiedzie jest niezdrowo pracować, a po godz. 20 niekorzystnie dla samej pracy, tak ze względów higienicznych jak i psychicznych. A czas ten jest naprawdę różnorodny, jak wynika z tablicy 2.

Różnie tłumaczą dzieci powód wybrania właśnie tego czasu na pracę. (Porównaj tabl. 3).

Czas, w którym dzieci odrabiają zadania domowe				
Przeważnie między godz. a godz.	z kl. VI	z kl. VII	Razem	
14—15	1	2	3	5,1%
14—16	6	2	8	13,6%
14—17	·	2	2	3,4%
15—16	4	3	7	11,9%
15—17	9	6	15	25,3%
15 18	1	1	2	3,4%
15—20	1	·	1	1,7%
16—17	1	·	1	1,7%
16—18	4	·	4	6,8%
17—18	1	1	2	3,3%
18—19	3	2	5	8,5%
18—20	2	1	3	5,1%
19—20	2	2	4	6,8%
19—21	·	1	1	1,7%
19—22	1	.	1	1,7%
	36	23	59	100%

Tablica 2

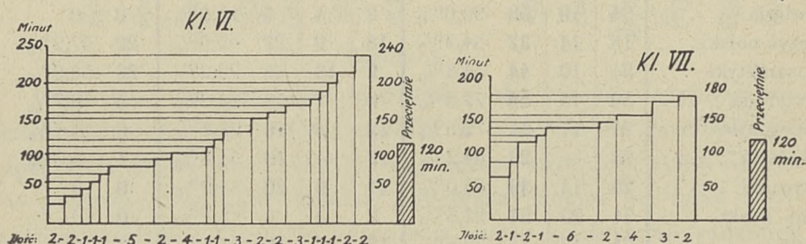
Czym się dzieci kierują w wyborze czasu pracy na zadania domowe		
Podany powód	Ilość dzieci	
a) Światło dzienne	6	10,1%
b) Spokój w domu	3	5,0%
c) Własne zdrowie	13	22,1%
d) Czas do zabawy	4	6,8%
e) Pomaganie rodzicom . . .	15	25,5%
f) Praca zarobkowa	2	3,4%
g) Wolny czas — inne zajęcia	11	18,7%
h) Wybór czasu przez rodziców	3	5,0%
i) Obawa zapomnienia . . .	2	3,4%
	59	100%

Tablica 3

Zwrócić uwagę trzeba na punkty e, f, g (razem 47,6%). Wskazują one na to, że aczkolwiek dziecko siłą wyższą jest zmuszone do pracy fizycznej, dokłada jednak starań, aby zadania odrobić i w tym celu wybiera właśnie najodpowiedniejszą dla siebie porę dnia. Czas

pracy zwiększy się automatycznie tym bardziej, jeżeli będzie zmuszone odrabiać zadania z częstymi przerwami. Dosyć liczną grupę stanowią dzieci c) d) h) (razem 33,9%), co świadczy o tym, że dziecko względnie jego otoczenie zdaje sobie sprawę z higieny pracy umysłowej. Może i pierwsza grupa o tym myśli, tylko warunki materialne górują nad zrozumieniem. Są to przeważnie dzieci rolników i pracowników dworskich, które muszą pomagać rodzicom czy to w polu, czy przy inwentarzu.

Ilość czasu zużytego na zadania domowe jest bardzo różnorodna. Przeciętnie pracują dzieci kl. VI i VII 120 minut dziennie. Wykresy (tabl. 4) ilustrują, że czas zużyty w kl. VI jest bardzo różnorodny. Natomiast w kl. VII nie ma tak wielkich różnic.



Tablica 4

Wśród dolnej skali znajdują się dzieci zdolne jak i mniej pilne oraz posiadające mniej czasu na pracę domową (wśród nich 2 roznosicieli gazet). Zdolny uczeń zaoszczędzi sobie dużo czasu pracy domowej przez łatwe przyswojenie materiału w czasie pracy w szkole. Łatwiej zrozumie, łatwiej zapamięta i wskutek tego potrzebuje mniej czasu na pracę w domu. Uczeń mniej pilny nie poświęca z zasady więcej czasu na pracę domową, widocznie wskutek braku zainteresowania. Uczniowi obarczonemu pracą zarobkową brak po prostu czasu. Dobrze, gdy brak czasu zostaje uzupełniony zdolnością. Do tej grupy zaliczyć by trzeba i uczniów, którzy mają pomoc czy to ze strony rodziców, czy starszego rodzeństwa.

W górnej skali to dzieci mniej zdolne, które pracą domową chcą dorównać zdolniejszym kolegom, oraz dzieci, które bardzo skrupulatnie swoje zadania odrabiają. Ostatni wkładają większą część swej pracy w zadania pisemne, starając się jak najlepiej wywiązać ze swego zadania. Brak rozwagi i umiejętności organizacji jest również powodem długiego czasu pracy.

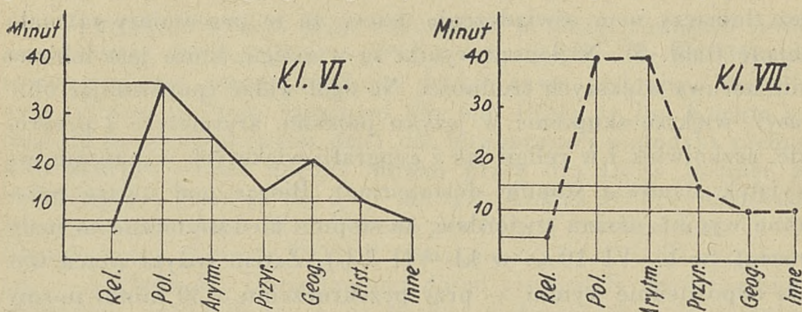
Trudno ustalić tu jakąś normę. Przeciętny czas pracy wynosi 120 minut (*Statut* przewiduje 90 minut). Lecz czy ma czas ten obowiązywać wszystkich? Po co dziecko zdolne ma pracować 90 czy 120 minut, gdy mu wystarczy np. 50 minut. Natomiast dziecko pilne a mniej zdolne musi poświęcić na to np. do 240 min. (w kl. VI) lub 180 minut (w kl. VII). Zależy to jeszcze od tego, czy uczeń dany przedmiot lubi czy nie, albo czy napotyka w danym przedmiocie na większe trudności. To zilustruje tabl. 5.

Przedmiot	Ilość dzieci lubiących dany przedmiot				Ilość nie lubiących danego przedmiotu				Ilość dzieci napotykających na trudności	
	VI	VII	Razem	%	VI	VII	Razem	%		
Religia . . .	34	19	53	90,0%	2	4	6	10,0%	0	0
Język polski . .	18	14	32	54,4%	18	9	27	45,6%	22	37,2%
Arytmetyka . .	34	10	44	74,8%	2	13	15	25,2%	23	38.9%
Przyroda . . .	30	16	46	77,8%	6	7	13	22,2%	5	8,7%
Geografia . .	24	17	41	72,6%	12	6	18	27,4%	8	13,5%
Historia . . .	23	—	23	64,2%	13	—	13	35,8%	1	1,7%
Rysunki . . .	25	14	39	66,0%	11	9	20	34,0%	0	0
Zaj. prakt. . .	34	20	54	91,3%	2	3	5	8,7%	0	0
Śpiew	24	17	41	72,6%	12	6	18	27,4%	0	0
Ćwicz. ciel. . .	35	23	58	98,3%	1	—	1	1,7%	0	0

Tablica 5

Dlaczego dzieci nie lubią języka polskiego i historii? Sądzę, że powodem tego to trudności, na które napotykają dzieci w gramatyce. Historia jest dla dziecka nieuchwytna w czasie. Lecz rysunki? Powód tkwi zdaje się w tym, że zwraca się wielką uwagę na stronę estetyczną rysunku. Powodem lubienia ćwiczeń cielesnych i zajęć praktycznych — to okazja do podkreślenia swej indywidualności oraz pęd do ruchu. Tak w określeniu lubienia czy nielubienia przedmiotu nie odgrywa roli sam uczący, gdyż np. nauczyciel języka polskiego (45,6% nie lubi) uczy w tych klasach również ćwiczeń cielesnych (lubi 98,3%) i śpiewu (lubi 72,6%). Nauczyciel geografii (nie lubi 27,4%) uczy również religii (lubi 90%), a nauczyciel arytmetyki (nie lubi 25,2%) uczy również przyrody i zajęć praktycznych (lubi 91,3%). — Sedno sprawy tkwi zdaje się w tym, że dziecko może napotykać na małe chociażby trudności i to może już od klas niższych począwszy (IV, V). Poświęca zatem stale mniej czasu na dany przedmiot i w końcu się zniechęca. Nie każdy przed-

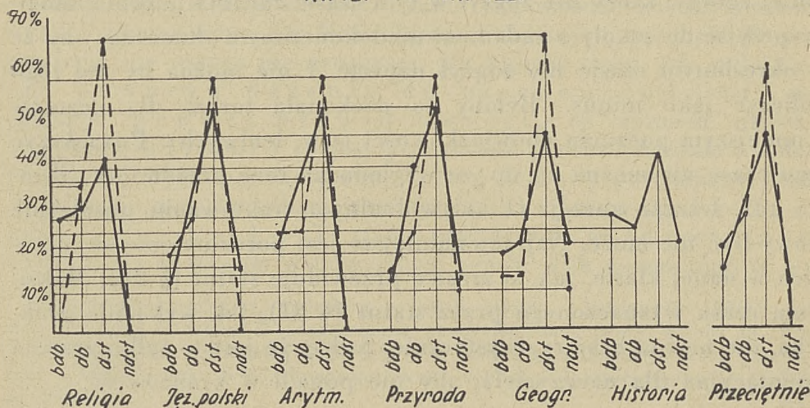
miot wymaga równego czasu pracy i nie każdy przedmiot zostaje również przez dzieci równomiernie traktowany. Przez tydzień notowały dzieci dokładnie czas w minutach (w domu na kartkach jak tabl. A). Według ogólnego wyniku czas ten jest różny (tabl. 6).



Tablica 6

Najwięcej czasu poświęcają dzieci w obu klasach językowi polskiemu i arytmetyce, potem geografii. W tych właśnie przedmiotach napotykają dzieci przeważnie na największe trudności (tabl. 5). Na oba pierwsze przedmioty kładzie największy nacisk nie tylko szkoła, lecz i rodzice. Pierwsze pytania w czasie konferencji rodzicielskich dotyczą zwykle tych właśnie przedmiotów.

Pozostaje jeszcze jedno zagadnienie, które należało by oświetlić. Czy energia włożona ze strony dziecka w czasie pracy w domu nad przyswojeniem sobie wymagań danych przedmiotów (przeciętnie 120 minut dziennie) stoi w odpo-



Tablica 7

wiednim stosunku do osiągniętych wyników — stopni? — Graficznie przedstawia nam to tabl. 7.

Uderzający jest procentowy stosunek stopni niedostatecznych z języka polskiego, geografii, historii i przyrody, który również tłumaczy nam oświadczenie dzieci, że te przedmioty są mało lubiane (tabl. 5). Najlepsze wyniki są w religii, która jest lubiana i nie nasuwa większych trudności. Na ogół widać (porównując obie klasy), większe skupienie w języku polskim, arytmetyce i przyrodzie, aczkolwiek i w religii jak i geografii większych wahań nie ma (wyjątek stanowią stopnie dostateczne). Biorąc pod uwagę przeciętne wyniki można stwierdzić, że stopnie niedostateczne to mały procent (w kl. VI 10%, w kl. VII 3%). Zatem zużyta praca wydała odpowiednie wyniki — przy przekroczeniu o 30 minut normy zakreślonej statutem. Sądzę, że odpowiednim wynagrodzeniem dla danej klasy będzie stwierdzenie w końcu roku, iż ilość niedostatecznych wyników ogólnych (np. według stanu obecnego w kl. VI 3 a w kl. VII 1) będzie odpowiadała energii włożonej w pracę.

Jak praktycznie ograniczyć czas pracy domowej? Zapisywanie tematów zadanej pracy z wyszczególnieniem czasu pracy do specjalnych zeszycików chybia zupełnie. Czyż potrafimy naprzód określić dokładnie czas pracy ucznia nad danym zadaniem? Stanowczo nie! Proszę zresztą spróbować. Jak wykazują powyższe tabele, czas ten jest bardzo różnorodny (w kl. VI w granicach od 30 do 240 minut). Gdybyśmy np. określili uczniom czas pracy nad zadaniami rachunkowymi na 30 minut, to uczeń mniej zdolny, który nie zdążył w tym czasie zadania odrobić, mógłby przyjść do szkoły z zadaniem niedokończonym tłumacząc się, że w określonym czasie nie zdążył napisać. I nie można by mu tego policzyć jako minus. Byłoby to doskonałą tarczą dla uczniów o mniejszym poczuciu obowiązkowości (tzw. leniwych). Powiększyć tego czasu nie można by np. ze względu na inne przedmioty. Skrócić go? Jeszcze gorzej. O indywidualnym traktowaniu absolutnie mowy być nie może. Najracjonalniejsze jest porozumienie się uczących w danej klasie, jak to zresztą przewiduje statut (§ 25). Maksimum czasu wyznaczonego przez statut (§ 41), jak wykazuje praktyka, nie można brać rygorystycznie. Sądzę, że jest to tylko granica orientacyjna dla nauczyciela, aby nie popadł w krańcowość.

Rydzyna (woj. poznańskie) *Tadeusz Wichtowski*

METODA NAUCZANIA RACHUNKÓW A SAMORZUTNE LICZENIE DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM *

W artykule pt. *Jak uczyć rachunków w klasie pierwszej szkoły powszechnej*, drukowanym w *Przyjacielu Szkoły* (Nr 6/1934), jak również w tym samym artykule, drukowanym pod nieco zmienionym tytułem w *Życiu Szkolnym* (Nr 5/6, 1934) dr Jan Kuchta podaje, iż do podstawowych dzieł dla nowoczesnej metodyki rachunków zaliczyć należy między innymi pracę dra Doris Jaehner pt. *Selbständiges Rechnen des 2—7 jährigen Kindes im Elternhaus und im ersten Schuljahr*. (Ein Beitrag zur Praxis des Rechnens in der Grundschule). Weimar 1932. Z uwagi na to, że — o ile mi wiadomo — poglądy dra Doris Jaehner dotąd nie zostały uprzystępnione polskiemu czytelnikowi, a są bardzo ciekawe, chcę je pokrótce przedstawić.

Wielu zgadza się z tym, że pierwsze podstawowe pojęcia liczenia zdobywa dziecko już w drugim roku życia.[1] Jest to raczej pewne odczucie liczenia. Dr Doris Jaehner również zauważyła po raz pierwszy u swojej uzdolnionej w rachunkach córeczki Marii pewne zainteresowanie się liczeniem, gdy dziecko miało jeden rok i siedem miesięcy. W czasie Świąt Bożego Narodzenia matka trzymając córkę na ręku podeszła do płonącej choinki i mówi: „Patrz, jakie to ładne. Wszystkie zielone gałązki i tyle światełek! Jaka malutka gwiazdka, jak wiele! 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — 8 — 9 — 10". Następnego dnia Maria przychodzi do choinki, chwyta gałązki i prosząco mówi: *eis* — *wei* (tzn. po dziecinnemu *raz* — *dwa*) i matka musi dalej mówić: 1 — 2 — 3 — 4 itd. Po miesiącu Maria z przyjemnością w liczeniu mówi *eis* — *füff* — *vir* — *ach* — *nön* — *zehn*. Nam wydają się często takie wypowiedzi dziecka bezcelowymi i bezmyślnymi. Dr Doris Jaehner inaczej to rozumie. Te wypowiedzi nic innego nie oznaczają, jak pojęcie *dalej*, jak o d c z u c i e p e w n e g o d ą ż e n i a d o n i e s k o ń c z o n o ś c i, jak odczucie p e w n e j p r a w i d ł o w o ś c i, co sprawia dziecku przyjemność i radość i co jest początkiem procesu liczenia i zadatkiem całej myśli matematycznej. Szereg liczbowy powtarzany przez dziecko nie musi być długi, wystarczy kilka członów np. 1 — 2 — 3 lub 1 — 2 — 3 — 4 — 5 i ciągłe powtarzanie go od początku i to bowiem ma znaczenie w powyższym sensie. Tak rozumiejąc te wy-

* Artykuł niniejszy, nadesłany redakcji jeszcze w listopadzie 1936 r., stanowi rozdział 3 części II (Zagadnienia psychologiczne) pracy autora pt. *Podstawy nauczania arytmetyki i geometrii w szkole powszechnej*, która się ukazała w październiku 1937. Porównaj ocenę tej książki umieszczoną w *P. Szk.*. nr 20/1937. *Red.*

[1] Por. W. L i e t z m a n n : *Methodik des mathematischen Unterrichts*, t. II, str. 5 i K. B ü h l e r : *Die geistige Entwicklung des Kindes*.

powiedzi dziecka podkreśla autorka w dalszej, późniejszej nauce ważność opanowania szeregu liczbowego.

To był przytoczony jeden przykład. Przykładów z przedszkolnego życia Marii mamy w tej książce 105. Wszystkie ujęte są w pewne grupy, z podaniem wieku dziecka przy każdym przykładzie. A więc mamy przykłady w takich grupach jak „wolna zabawa z liczbami“, „liczenie“, „ocenianie“, porównywanie“, „właściwe rachowanie“, „dodawanie i odejmowanie“, „mnożenie i dzielenie“ itd., po czym autorka zamieszcza omówienie tych wypowiedzi dziecka i wyciąga stąd wnioski. W czasie czytania tych przykładów odnosi się wrażenie, że są to wprawdzie ciekawe, lecz może tylko bezmyślne, nic nie mówiące wypowiedzi dziecka. Dopiero analiza tych przykładów przeprowadzona przez autorkę wykazuje, że te wypowiedzi znaczą rozwój procesu liczenia u dziecka, dopiero wtedy widzimy, iż myśli w tej książce zawarte mogą mieć pierwszorzędne znaczenie dla nauczania rachunków, o ile znajdą potwierdzenie w dalszych badaniach. Wspomniałem, że Maria należy do dzieci uzdolnionych. Jak zaś psychologia w wielu wypadkach tłumaczy pewne procesy na podstawie schorzeń, opóźnień i niedorozwojów psychicznych, gdyż wtedy te procesy występują jaskrawiej i wyraźniej, tak również wybitniejsze uzdolnienie u dziecka może nam odsłonić te procesy, które u innych, przeciętnych dzieci przechodzą niezauważone.

Lecz przejdźmy już do skreślenia samych poglądów dra Doris Jaehner. Oto pierwszy: „Dziecko porusza się w przestrzeni liczbowej od zera do nieskończoności“. Początkowo zdobywanie przestrzeni liczbowej idzie bardzo powoli, liczba za liczbą — i pierwszą granicą jest liczba 10. Niebawem jednak myśl dziecka przerzuca się szybko, aż do odczucia nieskończoności. Twierdzenie to autorka ilustruje licznymi przykładami. Oto Maria w wieku 5;10 oświadcza,[2] że mogłaby liczyć od 100 000 w tył, że milion i milion to jest dwa miliony (w wieku 6;0), to znów zastanawia się (w wieku 5;8) jak daleko można liczyć i wreszcie w wieku 5;10 zapewnia, że jak daleko można liczyć w przód, tak daleko można liczyć w tył. Widok jadącego długiego pociągu towarowego rodzi w dziecku przeczucie, że to tak idzie dalej, wciąż dalej, w nieskończoność. I oto teraz spostrzega autorka ciekawy moment. Gdy dziecko odczuło niejako nieskończoność liczby, następuje ograniczenie, odchylenie od dotychczasowego kierunku i dziecko powraca do rzeczy osiągalnych, przeliczalnych. Maria liczy kwiaty, klawisze, schody itp. Tak więc, gdy my zwykliśmy myśleć, że świadomość o nieskończenie wielkiej liczbie jest celem i końcowym wynikiem rozwoju i nauki, to autorka dochodzi do

---

[2] Cyfra pierwsza oznacza liczbę skończonych lat, cyfra po średniku — liczbę skończonych miesięcy.

wniosku, że „wielka liczba“ jest u dziecka tylko momentem przejściowym. Dziecko samo z siebie znajduje ograniczenie przestrzeni liczbowej, gdy tylko odczuje jej nieskończoność. To był drugi wniosek, do jakiego doszła dr Doris Jaehner.

A oto trzeci: Właśnie wysokie liczby posiadają silną, pozytywną wartość uczuciową dla dziecka. Posługiwanie się w zabawie, w wypowiedziach wielkimi liczbami nie tylko mówi o wielkim zasięgu przestrzeni liczbowej, lecz jest nadto dowodem, że właśnie wysokie liczby są przez dziecko nadzwyczaj uczuciowo akcentowane i to w znaczeniu pozytywnym. One mogą wzbudzić radość, humor i zdziwienie dziecka. Dziecko posługuje się tym większymi liczbami, im bardziej czysta jest zabawa, im mniej jest odnoszenia się do rzeczywistości. I wreszcie ostatnim wnioskiem dra Doris Jaehner jest ten, że granicą dla dowolnego liczenia dziecka (Zählen) jest liczba 10, zaś dla właściwego rachowania (Zusammenrechnen) a więc działań, pierwszą granicą jest liczba 6.

Zestawmy raz jeszcze wnioski dra Doris Jaehner, do jakich doszła autorka przy obserwacji swej córeczki Marii w wieku przedszkolnym:

1. Przestrzeń liczbowa dziecka (Marii) jest nieograniczona.
2. Wysokie liczby posiadają silną pozytywną wartość uczuciową.
3. Wielka liczba jest tylko momentem przejściowym; dziecko samo z siebie znajduje ograniczenie przestrzeni liczbowej.
4. Przy liczeniu (Zählen) pierwsza granica leży przy 10.
5. Przy rachowaniu (Zusammenrechnen) pierwsza granica leży przy 6.

W świetle tych punktów omawia następnie autorka książeczki rachunkowe, używane w kl. I szkół powszechnych w Niemczech; przytacza również wskazówki jednego z metodycznych podręczników dla nauczycieli, który przewiduje w pierwszym kwartale nauki liczenie słowne do 10, liczenie przedmiotów, tworzenie pojęć liczb, cyfry i znaki rachunkowe, w drugim kwartale — dodawanie i odejmowanie w zakresie 10, w trzecim kwartale — rozkład liczb i gruntowne powtórzenie dodawania i odejmowania, przy czym nie szkodzi, gdy zdolniejsi wykroczą już dalej do 20, 30, może 100, a dopiero w czwartym kwartale dopuszcza dla wszystkich dzieci zakres liczb do 20, dodawanie i odejmowanie w zakresie 20 z przekroczeniem progu dziesiątkowego, początki mnożenia i dzielenia oraz liczenie pełnymi dziesiątkami do 100. Tak więc stwierdza dr Doris Jaehner, że przez trzy kwartały świadomie i planowo nie dopuszcza się dziecko poza 10. Następnie przytacza wręcz przeciwną opinię Kühnela, autora innego meto-

dycznego podręcznika, i stwierdza, że Kühnel jest zdania, iż będzie zupełnie zgodne z psychiką dziecka, gdy damy mu liczyć „bez żadnych granic“. Każdy nauczyciel — mówi Kühnel — wie z doświadczenia, iż dziecko nieraz zapewnia, że potrafiłoby liczyć do 40, 100 a nawet 150. Dlaczegóż więc ma liczyć tylko do 10? W tych oświadczeniach dzieci widzi Kühnel dowód, iż istnieje w dziecku chęć i zdolność do kroczenia naprzód w szeregu liczbowym, że ograniczenie zakresu liczbowego do 10 wyraźnie osłabia zainteresowanie dziecka do rachunków. „W rzeczywistości — czytamy — kto granice zasięgu liczbowego dla nauki elementarnej ustalił do 10 lub 20, ten jest z pewnością logiczną głową, czasami także pełnym życzliwości człowiekiem, ale nie psychologiem ani przyjacielem dziecka“. Gdy w nauce czytania wiele zmieniło się od czasu metody sylabizowania, gdy w nauce rysunków nie rysuje już dziecko pionowych i poziomych kresek, kwadratów czy kółek, lecz drzewa, domy, zwierzęta, gdy w nauce języków nie zaczyna się od wbijania słówek, lecz od swobodnej rozmówki, gdy więc wszędzie dało się dziecku większą odległość, rozpiętość, to czyżby tylko w nauce rachunków musiało być po staremu, czyżby tu w dalszym ciągu miała pozostać ciasnota?“ — woła dr Doris Jaehner.

I zastanawia się dalej dr Doris Jaehner, dlaczego metodycy tak silnie tkwią przy liczbie 10? Powód takiego ustosunkowania się metodyków do nauczania rachunków widzi autorka w logicznej, praktycznej, na 10 opartej budowie naszego układu liczenia. Stąd tak silne akcentowanie zakresu liczb do 10. Jeżeli dziesiątka jest podstawą całej budowy, rozumują metodycy, to jest obowiązkiem nauczania troszczyć się, by ta podstawa była mocna; rodzi się przeświadczenie, że kto opanował liczby od 1 do 10, ten wszystkie liczby opanował, bo wszystkie nie są niczym innym, jak tylko powtórzeniem 10. Ale to jest nasz punkt widzenia, punkt widzenia ludzi dorosłych — mówi Doris Jaehner. My wiemy, co mamy w naszym układzie liczenia. Lecz z tego nie wynika, by ze względu na ten układ liczenia dziecko miało się oddalić od swojej naturalnej drogi rozwoju. Gdy dziecko po szeregu ćwiczeń dotarło wreszcie do 10, to ta dziesiątka dla dziecka nie jest niczym. Dopiero w dalszym zasięgu liczb ma ten układ swój sens i znaczenie. Tylko budowniczy — mówi autorka — może przy pierwszych pracach ziemnych wnioskować o budowie i celu budynku. Dla laików nawet przy starannie wyprowadzonych fundamentach będzie to jasne tylko wtedy, gdy równocześnie będą mogli zobaczyć zarys całości. Nie na podstawie ciasnej przestrzeni, lecz na podstawie wielości liczb może dziecko otrzymać rzut oka na prawidłowość liczb, dopiero wtedy może być liczba czymś dla dziecka. Wprawdzie w najmniejszym zakresie można już rachować, ale nie trzeba tego robić tygodniami i miesiącami, bo to nie jest zgodne z psychiką dziecka. Dzie-

cko przynosi do szkoły przeżycia liczb, które daleko częściej obejmują wielkie zakresy liczb niż ciasne. Już przed wstąpieniem do szkoły żyje dziecko jako część wielości — w rodzinie, w kole rówieśników zabaw, na ulicy, na dworcu kolejowym. Z tą wielością związane jest dziecko uczuciowo bardzo silnie. Trafnie dobiera autorka przykłady dla zilustrowania, że nawet dziecko, które do trzech zliczyć nie umie, odczuwa jednak i przeżywa wielość. Autorka zdaje sobie sprawę z tego, że te odczucia są chaotyczne i że to wszystko stanie się jasne i zrozumiałe wtedy, gdy się ograniczy małą przestrzeń liczbową. Ale jakież znaczenie może mieć dla dziecka 2, 3, 4, 5 nawet 10, jeżeli wszystko można widzieć i wszystko można by wiedzieć. I zapytuje autorka, czy musi poznawanie i przeżycie nie iść ręka w rękę? Jeżeli zaś może i winno iść razem, to pozwólmy zanurzyć się dziecku w tę wielość i potem dopiero ograniczajmy zakres liczb!

Dzieci liczą wszystko: drzewa, domy, kwiaty, schody; w gorliwości swej przepuszczają tylko to, co się nie da przeliczyć. Żadne dziecko nie liczy liści na krzaku, ziarnek piasku w swojej ręce, włosów na głowie lalki itp.

Liczenie dziecka nie ma być przede wszystkim przygotowaniem do układu dziesiątkowego, lecz powinno być szukaniem liczby takiej, jaką nadarza otoczenie — mówi Doris Jaehner. W tym oświetleniu nie będą psychologicznie uzasadnione ćwiczenia na liczenie w tył, kolejne czy z przeskakiwaniem liczb itp. Każde dziecko chce się uczyć, chce poznawać, lecz dąży przede wszystkim do rozszerzenia swojej wiedzy, a nie do pogłębienia; chce dużo wiedzieć, a nie dąży do wyczerpania wszystkich możliwych ćwiczeń w małym zakresie. Dziecko ma naturalne dążenie do dalekości wiedzy (nach Weite des Wissens), a nie do pogłębiania wiedzy — mówi Doris Jaehner. To wcale nie grozi pomieszaniem i zgubieniem się dziecka. To jednostronne dążenie dziecka w jednym kierunku jest przede wszystkim pełne znaczenia dla dzieci słabszych i większe jest niebezpieczeństwo pomieszania i wywołania chaosu w umysłach dziecka — mówi dr Doris Jaehner — gdy naturalny bieg zostaje zahamowany, gdy przedwcześnie nawołuje się do zatrzymania i nużącego ćwiczenia. Dziecko nie powinno się liczbą znużyć i znudzić u samego początku, lecz, przeciwnie, winno się z miłością do niej odnosić.

„Liczba musi małego początkującego rachmistrza porywać tak, jak litery małego bohatera w czytaniu. Ten nie potrzebuje żadnych podniet do czytania. On pragnie przede wszystkim liter i czytania dla samego czytania. Jego pierwszym celem jest poznać możliwie wszystkie literki i każdy druk poprawnie przeczytać. On czyta na plakatach, szyldach, flaszkach od lekarstw, świstkach papieru, a znaczenie wyrazu czy zdania albo ich części jest zepchnięte poza ra-

dość samej możności czytania. Nie inaczej u małego rachmistrza. Radość z liczby wzrasta z zapewnieniem jej kolejności i liczyć się musi przede wszystkim tylko dla samej chęci liczenia... a więc dajcie liczyć, liczyć i jeszcze raz liczyć... Tylko w dalekiej przestrzeni liczbowej rozwija się we właściwy sposób radość do zadań i właściwe szukanie zagadek i dróg rozwiązania" — czytamy u dra Doris Jaehner (str. 63—64).

Zbierając te rozważania ujmiemy stanowisko autorki w trzech punktach:

1. Dziecko winno liczyć przede wszystkim dla samej chęci liczenia, radość z liczby winna wyprzedzać korzyść z niej.
2. Należy zapewnić dziecku liczenie naprzód tylko w jednym kierunku, bez wczesnego wprowadzania liczenia w tył itp.
3. Należy zapewnić dziecku liczenie do 100 i dać rzut oka na nieskończoność szeregu liczbowego.

To jest psychologiczne stanowisko dra Doris Jaehner. Spytajmy teraz, jak sobie autorka wyobraża reformę nauczania rachunków w klasie pierwszej zgodnie z zajętym stanowiskiem psychologicznym.

Przede wszystkim nauczyciel zacznie naukę od zapytania się i zbadania, jak daleko które dziecko umie liczyć. Następnie dzieci przy chodzeniu, skakaniu, pukaniu, rzucaniu piłką i tym podobnych zabawach będą przeliczać szereg liczbowy do 5, do 7, do 10. Będą śpiewać wesołe piosenki o liczbach (np. u nas byłyby to pewnie różne marsze, w których występuje refren: raz, dwa, trzy, cztery itp.) i tak niedługo przejdą poza 10. Zrozumieją, że można stawiać pytania o stosunki liczbowe (np. ile, czy więcej, mniej, równo), że można dawać odpowiedzi przez liczenie. Na wycieczkach będzie okazja do liczenia listków kwiatów i innych przedmiotów. W czasie spoczynku na wycieczce, gdzieś pod rozłożystym drzewem nasunie się pytanie, czy można by przeliczyć liście tego drzewa, że trzeba by liczyć może dzień cały, tydzień, a może i więcej, że może sam nauczyciel nie przeliczyłby tego. W ten sposób dzieci zrozumieją, że są liczby, których przeliczyć nie można. Dla utrwalenia tego odkrycia idziemy do lasu i tu widzimy nie dającą się przeliczyć liczbę drzew, traw, gałązek, muszek itp.

Od tego czasu liczymy już tylko to, co się da przeliczyć, gdyż dziecko przeżyło już pod naszym kierownictwem nieskończoną dal świata liczb. Gdy już to ograniczenie przestrzeni liczbowej zostanie samorzutnie zresztą dokonane, uczymy tworzyć grupy przedmiotów, uczymy łączyć podobne rzeczy i wybierać je z wielości. W ten sposób przygotowujemy się niepostrzeżenie do rachowania. Wybieramy 5 czerwonych kamyków i 3 żółte — i mamy razem 8 kamyków. Przypominamy, że na przechadzce widzieliśmy dwóch panów.

dwie panie i trzy dziewczynki, to razem — siedem. Przv takim liczeniu wszystko jest ćwiczone, oko, pamięć, uwaga, rozum, wola. Nadto liczymy przedmioty poruszające się (np. kaczki na stawie), szacujemy grupy przedmiotów, porównujemy, czy te dwa drzewa, czy tamte obok stoją bliżej siebie, czy tu, czy tam jest więcej dzieci, czy ten, czy ów ma więcej kasztanów, kamyków itp.

Co do pisania cyfr, to autorka uważa, iż dziecko przebywając już od kilku miesięcy w szkole i ucząc się pisania liter, ma już wystarczające przygotowanie do pisania cyfr i praca ta nie nastręczy żadnych trudności. Sposób pisania liczb dwucyfrowych pozna dziecko przez zwrócenie uwagi na brzmienie odnośnych liczebników, np. pięć, piętnaście, pięćdziesiąt itp. — wyćwiczy się zaś w czytaniu liczb, czytając numery domów, tramwajów, skali termometru itp.

Z działań uczymy przede wszystkim dodawania, gdyż poruszamy się tylko w jednym kierunku — naprzód. Potem liczymy w tył kolejno i skokami, ćwiczymy ten nowy kierunek i przychodzimy do odejmowania. Poznanie zaś systemu liczenia, układu dziesiątkowego i jasnych pojęć przenosimy dopiero do drugiego roku nauki. Dr Doris Jaehner uważa, że jak u człowieka pierwotnego zjawienie się systemu liczenia nastąpiło w dalszym rozwoju człowieka, tak i dziecko trzeba najpierw przeprowadzić przez szereg odczuć przestrzeni liczbowej i dopiero potem te odczucia ująć w system, w pojęcia.

Chociaż pogląd dra Doris Jaehner musi bezwzględnie zrodzić zastrzeżenia, to jednak nie ulega wątpliwości, że wnosi on do dyskusji nad zagadnieniem elementarnego nauczania rachunków nowe wartości, nową próbę oświetlenia trudnego problem. W poglądzie Doris Jaehner, moim zdaniem, jest to niesłuszne, iż pracę nad wytworzeniem pojęć liczb przenosi autorka do drugiego roku nauki. Gdy idzie o pojęcie systemu, to i obecnie dzieci właściwie nie poznają go w klasie pierwszej, gdyż zakres do 20 na to nie pozwala. Gdy zaś idzie o to, by zaczynać z dzieckiem pracę od uczucia wielości, nieskończoności liczby, to w pewnym sensie właściwie to mamy w naszych programach szkolnych. Tu bowiem należeć będą tzw. pojęcia zasadnicze: *większy*, *mniejszy*, *dużo*, *mało* itd., z którymi dziecko zapoznaje się dzięki tzw. metodzie odwzorowywania. Gdy my jednak zdążamy niebawem do poznania pojęć liczbowych i opracowania działań w zakresie do 20, to Doris Jaehner szkicuje program inny, względnie nawet nie program, gdyż ten nie jest jasno ukazany, ale tylko ogłasza nową teorię, dla której należało by dopiero przemyśleć szczegółowe metodyczne ujęcie w praktyce szkolnej. W ujęciu dotychczasowym charakter pracy w klasie pierwszej nie różniłby się zasadniczo od charakteru pracy w przedszkolu, a jednak dziecko w wieku 7 lat zdolne jest już do innej pracy.

Lublin *Jan Feliks Szurek*

ZNACZENIE KONTROLI SAMODZIELNEJ PRACY UCZNIA

Zagadnienie poprawy samodzielnych prac uczniowskich w ogóle, a wypracowań piśmiennych w szczególności było zawsze żywo i różnie komentowane. Zwłaszcza poprawa prac piśmiennych z języka polskiego była i jest w dalszym ciągu zmorą dla nauczyciela-polonisty.

Kto przez dłuższy czas przypatrywał się uważnie pracy szkolnej i jej wynikom z zakresu pisania, ten stwierdzić musi istnienie w wymienionej dziedzinie nieubłaganej zasady, że między przeglądaniem wypracowań piśmiennych uczniów przez nauczyciela a osiągniętymi wynikami z pisania zachodzi stosunek wprost proporcjonalny. Zasadę powyższą da się również zastosować z drobnymi odchyleniami do wszystkich samodzielnych prac uczniowskich. Wychodząc z tego założenia, należało by przyjąć, że każda samodzielna praca ucznia powinna być w jakiś sposób przez nauczyciela sprawdzona.

Przyjmijmy, że założenie nasze jest słuszne. Czy jednak możliwą jest rzeczą zastosować się do wypowiedzianej zasady, by nauczyciel dokonał poprawy wszystkich prac ucznia? W dzisiejszych czasach, kiedy klasy są ponad normę przepełnione, a nauczyciel (chce czy nie chce) przeciążony różnymi pobocznymi zajęciami, należy raczej dać odpowiedź przeczącą. Toteż współczesny nasz program, biorąc pod uwagę obecne możliwości i dydaktyczne konieczności, daje w tej sprawie dość szczegółowe wyjaśnienia. Otóż w „Uwagach ogólnych do języka polskiego“, na str. 258 czytamy, że w klasach IV—VII „od czasu do czasu stosowane dłuższe wypracowania klasowe (które występują przeważnie jako sprawdzian nabytych umiejętności i sprawności w zakresie pisania) muszą być wszystkie poprawione i ocenione przez nauczyciela“. Program poleca również, by „przy przeglądaniu wypracowań klasowych nauczyciel zwracał uwagę na wszystkie błędy i usterki“. Natomiast „krótkie wypracowania piśmienne, będące bądź ćwiczeniem w stosowaniu różnych form wypowiadania się, bądź ćwiczeniem w ujmowaniu różnych tematów, czytają uczniowie na lekcjach i omawiają wspólnie“. Dalej podane są szczegółowe wskazówki, jak należy poprawy tej dokonywać.

Z powyższego wynika, że program nakłada na nauczyciela obowiązek kontroli wszelkiego rodzaju wypracowań. Uzależnia tylko samą jej technikę i sposób (poprawianie przez nauczyciela poza lekcjami lub przeglądanie w klasie) od rodzaju wypracowania.

Jeszcze dobitniej w tej sprawie konkretyzuje program swoje stanowisko, gdy w „Uwagach ogólnych do arytmetyki" o wypracowaniach piśmiennych mówi: „Nauczyciel jest odpowiedzialny nie tylko za przerobienie materiału przepisanego w programie, ale i za należytą egzekutywę" (str. 345). Wreszcie poleca tak postępować, aby „uczeń musiał być każdego dnia przygotowany na to, że nauczyciel może od niego zażądać zdania sprawy z porządnego wykonania prac domowych". Z powyższego widać, że program podkreśla również i stronę wychowawczą piśmiennych prac domowych. Kontrola podtrzymuje siły, zapala i podnieca do czynów. Rzeczowa krytyka, poprawa i ocena w każdej dziedzinie życia jest koniecznością i wewnętrzną potrzebą wszystkich ludzi: dzieci i dorosłych, prostaczków i uczonych, podwładnych i panujących. Wszyscy pożądają i boją się opinii innych. Wiadomo przecież, że istnieje dyskusja na temat formy opiniowania nauczycieli, ale nikt jeszcze nie żądał całkowitego zniesienia kontroli i opinii pracy nauczycielskiej. Konieczność kontrolowania prac uczniowskich przez sprawdzanie lub przeglądanie zda się być rzeczą naturalną.

Należało by się teraz zastanowić, jak często nauczyciel winien zabierać zeszyty dzieci do poprawy, gdy chodzi o krótkie wypracowania piśmienne lub zeszyty do zadań arytmetycznych. Zasada indywidualizacji będzie mieć tu szerokie zastosowanie. Są dzieci, dla których codzienna kontrola byłaby krępująca, zbyteczna i świadczyłaby o braku zaufania w sumienność ucznia. Natomiast dla dzieci opieszałych lub o słabszych zdolnościach, którym wykonywanie samodzielnej pracy sprawia trudność, częstsza kontrola będzie podnietą do ciągłej pracy. Częstość poprawy zależeć też będzie od rodzaju wypracowań. Wypracowania stylistyczne oraz sprawdzające wyniki z ortografii winny być wszystkie przez nauczyciela poprawione w domu i omówione w klasie. Na tym miejscu podkreślić musimy wielkie znaczenie wychowawcze i dydaktyczne zbiorowego omawiania poprawionych przez nauczyciela wypracowań. Uczniowie mogą wówczas porównywać swoje zdolności przez

odczytywanie najlepszych i najsłabszych wypracowań względnie ich wyjątków, współpracować nad poprawą popełnionych usterek itd. Swoboda uczniów stawiania pytań i samokontrola winny mieć szerokie zastosowanie.

Poza tymi wypracowaniami trudno ustalić, które jeszcze i jak często winien nauczyciel poprawiać w domu, gdyż przygotowanie dzieci pod względem rzeczowym, ortograficznym, słownikowym i stylistycznym do opracowania danego tematu ma wielki wpływ na jakość pracy. Mając na uwadze samodzielność i czynną postawę uczniów oraz biorąc pod uwagę ich poziom rozwojowy, program na str. 259 podaje sposoby wskazywania uczniom popełnionych błędów. I tak: w kl. I—II zastępuje nauczyciel wszelkie błędy formą właściwą. Od klasy III począwszy należy stopniowo wskazywać uczniom niektóre łatwiejsze do poznania błędy przy pomocy umówionych znaków. Zaś „w klasach najwyższych najbardziej celowe może być stosowanie umówionych znaków dla wszelkiego rodzaju błędów". Popełnione błędy ortograficzne, niepoprawnie sformułowane zdania, źle sporządzony wykres lub notatka dostarczą materiału do nowych ćwiczeń ortograficznych, stylistycznych i innych.

Polecanie dzieciom przepisywania bezmyślnie wszelkich poprawek i usterek uważam za rzecz dla nich nudną i bezcelową. Każda przecież samodzielna praca ucznia (ćwiczenia piśmienne, notatki, dzienniczki, wykresy itd.) nie jest celem dla samej siebie, lecz jest tylko środkiem, wytyczną, drogowskazem do dalszej pracy szkolnej.

Na zakończenie dodać muszę, że istnieje cały szereg zapatrywań, jeżeli chodzi o sposób albo o metodę kontrolowania samodzielnej pracy ucznia. Kwestia „jak" jest w obecnych warunkach rzeczą naturalną i istnieć będzie, dokąd normalnie funkcjonuje zdrowy rozsądek ludzki. Faktem bowiem jest, że n a u c z y c i e l - p o l o n i s t a, ucząc w trzech klasach języka polskiego, by należycie spełnić nałożone na siebie obowiązki, j e s t w d z i s i e j s z y c h c z a s a c h p o n a d s i ł y p r z e p r a c o w a n y. Nie powinno natomiast być rozbieżnych zdań, gdy jest mowa o konieczności kontroli nad wszelkiego rodzaju pracami dzieci, ponieważ ta droga do celu nie doprowadzi.

Cięcina (woj. krakowskie) *Wincenty Osuch*

ZAPISYWANIE LEKCJI JĘZYKA POLSKIEGO

Celem zapisywania lekcji w dzienniku, które ma się dokonywać po jej przeprowadzeniu, jest uwidocznienie opracowanego na lekcji materiału i sposobu organizowania pracy przez nauczyciela.

Szczególną postać przybiera zapisywanie przebiegu lekcji języka polskiego ze względu na charakter tego przedmiotu. Język polski, przedmiot o rozlicznych celach, przede wszystkim wychowawczych i formalnych a mniej, zwłaszcza na stopniu szkoły powszechnej, materialnych, niesie odmienne od innych przedmiotów zdobycze. Język polski opracowuje każdy materiał swoistymi formami, które to formy w programie nauczania są wyraźnie określone i ustopniowane. Formy te występują przy obróbce każdego materiału, przy mówieniu, pisaniu, czytaniu. Każda też lekcja języka polskiego musi przynosić jako zdobycz, obok innych wartości, opanowanie materiału i opanowanie formy.

Lekcja języka polskiego powinna być zapisana po jej przeprowadzeniu w ten sposób, aby ukazywała, jaki materiał był opracowany i jaką do niego zastosowano formę, a nieraz też do jakiej głównej doprowadzono na niej zdobyczy. Tego rodzaju zapisywanie powinno być przestrzegane przy wszystkich działach wyróżnionych przez program w nauczaniu języka polskiego.

Najgorzej, bo nawet niezgodnie z postulatami programowymi, jest zapisywane omawianie czytanek. Przybiera ono często postać: *Opowiadanie czytanki pt.* .... Jeśli czytanka zajęła kilka godzin, lekcja pierwsza znajduje zaznaczenie w postaci: *Opowiadanie czytanki pt.* ....., lekcje zaś dalsze: *Ciąg dalszy, Ciąg dalszy* itd. Źle również jest zapisywana nauka o języku, gdyż przez swą postać: *Podmiot* lub *Rzeczownik* ukazuje nawet na szczeblu pierwszym całogodzinne nauczanie gramatyki, źle — ćwiczenia słownikowe, ograniczane często jeszcze dotychczas do wyjaśniania wyrazów niezrozumiałych dla dzieci. Stosunkowo dobrze bywają zapisywane ćwiczenia z zakresu mówienia i pisania.

Przy ćwiczeniach w mówieniu należy zapisywać materiał i formę np. *Samorzutne wypowiadanie się dzieci na temat przejazdu wojska przez naszą wieś, Sprawozdanie z wycieczki do sadu, Opis drzew w jesieni* itp.

Podobnie należy postępować przy ćwiczeniach w pisaniu, a więc: *Przepisywanie z tablicy zdań z materiałem ortograficznym: „ó niewymienne“, Streszczenie czyt. pt. ....., Opowiadanie na temat: „Dalsze losy Weronki“ — na podstawie czyt. „Pocieszyciel“* (kl. V) itp.

Ćwiczenia gramatyczne, które zawsze muszą występować, ze względu na wskazaną przez program metodę nauczania, w połączeniu z innego rodzaju zajęciami, służącymi chociażby dla dostarczenia materiału do późniejszych rozważań, powinny być zapisane razem z materiałem, w którego towarzystwie się znalazły. Lekcja więc, którą wypełniło omawianie obrazka i zapoznanie z zaimkiem, powinna znaleźć uwidocznienie w postaci: *Omawianie obrazka orki — zaimek rzeczowy;* lekcja, której treść stanowiła rozmowa na temat audycji radiowej i w związku z tą rozmową rozważania nad okolicznikami, powinna być zapisana: *Omawianie audycji radiowej o L. O. P. P. — okoliczniki.*

Ćwiczenia słownikowe, zasadnicze, przewidziane w rozkładzie materiału, również mają znaleźć swój wyraz w polekcyjnym zapisie np. *Omawianie wycieczki do ogrodu — nazwy czynności jesiennych, Omawianie obrazka morza — nazwy części łodzi* itp.

Jeśli chodzi o czytanki, to ponieważ one same stanowią materiał nauczania, więc konieczne jest uwzględnienie w zapisie ich tytułu. Do opracowywania czytanek stosujemy wszystkie te formy, które wynikają z zajęcia czynnej postawy czytelniczej (wyraźnie je wylicza program), czyli odrzucamy tylko opowiadanie. Wobec tego konieczne jest zapisanie tej formy, która na lekcji przede wszystkim występowała. Żeby uniknąć częstego powtarzania tych samych form, należy ujmować je w ten sposób, że przy zapisaniu np. *Omówienie osoby* dodajemy nazwisko czy imię bohatera, przy zapisaniu: *Obrazy* dodajemy ich tytuły. Takie skonkretyzowanie zapisania możliwe jest przy wszystkich formach zagadnieniowych; powinno też być często stosowane. Przy formach, zdążających do odtworzenia całości czy wytworzenia syntezy, jest to niemożliwe i dlatego należy zapisywać jedynie: streszczenie albo plan lub inscenizacja

Nie należy oczywiście zapisywać wszystkich form na lekcji zastosowanych ze względu na niecelowość takiej pracy, a także z powodu braku miejsca w dzienniku szczególnie przy oddziałach połączonych. Pomijać więc trzeba czynności drugorzędne. Zbyteczne

będzie zaznaczanie nawiązania do lekcji, gdy ono było tylko krótką rozmową, (ale potrzebne, o ile to było sprawozdanie z wycieczki, omawianie obrazu), zbyteczne zapisywanie sposobu wyjaśniania niezrozumiałych wyrazów, niepotrzebne notowanie formy czytania (chyba że czytanie było naczelną w ciągu lekcji czynnością). Pożądane będzie zaznaczanie wyzyskania czytanek do ćwiczeń innych działów, a wartościowe zapisywanie głównych prac domowych.

Tego rodzaju zapisywanie lekcji języka polskiego da lepszy, wierniejszy obraz pracy nauczyciela. Ale i przy takim zapisywaniu trzeba nauczycielowi pozostawić dużą swobodę ujęcia. Zapisywanie, jak cała nasza praca, nie da się zamknąć w niezmienne formuły.

Kraków *Jan Kulpa*

O ZDANIU, PODMIOCIE I ORZECZENIU

(Sprawozdanie z lekcyj w klasie III)

Program z gramatyki w III klasie szkoły powszechnej jest bardzo szczupły. W kursie tej klasy przewidziane jest: praktyczne rozróżnianie zdań oznajmujących, pytających i rozkazujących: podział krótkiego zdania pojedyńczego na podmiot i orzeczenie; praktyczne wyróżnianie rzeczownika z uwzględnieniem liczby, przymiotnika z uwzględnieniem rodzaju i liczby, czasownika z uwzględnieniem czasów.

I to już wszystko. Na pierwszy rzut oka wydawało by się, że tego materiału zaledwie na kilka lekcyj starczy, a potem? — chyba to samo w kółko do końca roku powtarzać. Tak jednak nie jest. Każdemu zagadnieniu należy poświęcić kilka, nawet kilkanaście lekcyj. Trzeba je jednak przemyśleć, by nie były monotonne, nudne, by każda dawała coś nowego.

Zawsze w praktyce szkolnej spotykałam się z wyraźną niechęcią dzieci do tego przedmiotu. Dlaczego? pytałam. Bo nudny i trudny — padała szczera odpowiedź uczniów. Było więc moim staraniem, aby uczynić „nieznośną gramatykę“ miłą i pożądaną w tej mierze co na przykład ćwiczenia cielesne. Dotąd, tzn. na terenie klasy trzeciej, gdzie debiutowałam ucząc gramatyki, osiągnęłam swe zamierzenia. Uczyły się dziewczynki gramatyki, nie znając nawet tego terminu, bo po co; nauczyły się podstawowych rzeczy z tej gałęzi wiedzy, nie zniechęcając się w zaraniu do poznania głębszych

jej tajemnic. Na łamach tego pisma podawałam sprawozdania z lekcyj o czasowniku, czasach i liczbie; o rzeczowniku z uwzględnieniem liczby. (Nr 9 i 16/1937). Obecnie przytaczam lekcję o zdaniu.

Celem tej lekcji było pojęcie zdania.

Stanęłam przed klasą. Uwagę dzieci skupiłam na własnej osobie. Poleciłam im mianowicie, by mię bacznie obserwowały i zgadły, co robię. (Stałam zaś w pozycji zupełnie spokojnej, czoło wsparłam o rękę). Dzieci z dużym zainteresowaniem patrzały na mnie, jakby mię dopiero dziś zauważyły. Słyszałam powiedzenia: *Pani stoi, Pani nic nie robi, Panią głowa boli* i *Pani myśli*.

Tę ostatnią odpowiedź uznałam za trafną. Klasa zadowolona, że odgadła, otrzymała drugą zagadkę do rozwiązania, mianowicie „O czym ja myślę". Dziewczynki zauważyły, że to jeszcze trudniej zgadnąć. Przyznałam im rację, ale zachęciłam do nowego wysiłku myślowego. Próbują odgadywać. Otrzymuję po kilka odpowiedzi od każdej uczennicy. Ale nikt zgadnąć nie może.

Proszą, by im powiedzieć, o czym myślę. Nie mogę powiedzieć, może inny sposób wymyślicie. Niech nam Pani to napisze. A może jeszcze inny sposób wymyślicie; gdybym nie umiała pisać ni mówić, moglibyście wiedzieć, co myślę? Pani pokazałaby nam na migi.

To wam napiszę. Piszę na tablicy: *pies*. Myślałam o psie. Ale co o nim myślałam? Wymyślają i zgadują: szczeka. Powstaje zdanie: pies szczeka. Dzieci określają te dwa wyrazy: to jest zdanie. Czym ono było przedtem? (Myślą). Dochodzimy do konkluzji, że zdanie to myśl powiedziana, napisana albo wreszcie pokazana.

Teraz dzieci wymyślają zdania, inne odgadują, potem pokazują, o czym myślą, wreszcie pisemnie wyrażają swe myśli. Jako ćwiczenie układają i zapisują w zeszytach pięć krótkich zdań.

Na drugiej lekcji zapoznałam dzieci z podmiotem i orzeczeniem. Dzieci odczytują swe zdania z zeszytów, a niektóre z nich zapisują na tablicy.

Rolnik orze.
Uczennica pisze.
Mama prasuje.
Dziecko płacze.
Ławka stoi.

Po zapisaniu tych zdań, zakrywam arkuszem papieru pierwsze części zdań. Chcę, by dzieci zapytały o te zakryte wyrazy. Kto pisze, kto orze? Podobnie postępuję i z drugą częścią zdania. Tu inaczej trzeba się pytać. Co rolnik robi? orze? — Dochodzimy do

wniosku, że w zdaniu są dwie ważne części. O pierwszą pytamy się: *kto, co?*, o drugą: *co robi?* Po starciu tablicy wypisuję szereg podmiotów, które dzieci uzupełniają, pytając się wpierw o drugą część zdania, po czym dzieci wypisują same orzeczenia, inne dopisują podmioty, pytając o nie. — W drugiej części lekcji dyktuję dzieciom pierwsze części zdań. Wpisują je do zeszytów. Samodzielnie dopisują orzeczenia. Następnie podaję same orzeczenia; dzieci wpisują je uzupełniając podmiotami.

N a t r z e c i e j dopiero lekcji podaję terminy: p o d m i o t i o r z e c z e n i e. Dochodzę do tego w ten sposób: Pokazuję przygotowane zabawki (lalkę, samochód, żołnierza, pajaca, misia). Do tych widzianych podmiotów dzieci dopowiadają orzeczenia pisząc całe zdania na tablicy. Samodzielnie dzielą te zdania na dwa człony, pytają o jeden i drugi, numerując je. A więc w zdaniu:

1 2
Lalka śmieje się

znaczę *1* i *2* nad wyrazami. Zwracam się do dzieci, mówiąc im, że mam zabawkę, która lata. I piszę na środku tablicy: *lata.* Zapytajcie się o tę zabawkę, to ją pokażę. Pytają: co lata? Piszę: *samolot.*

Po takich urozmaiconych ćwiczeniach utrwalam te dwa pojęcia: podmiot i orzeczenie, a gdy już mam pewność, że dzieci je rozróżniają, podaję terminy, które bardzo łatwo się przyjmują, bo trafiają na przygotowany grunt. Po nazwaniu tych części piszę na tablicy kolorowymi kredami dwa napisy: podmiot i orzeczenie. Teraz dzieci przepisują zdania z tablicy i podkreślają w nich podmioty i orzeczenia.

N a c z w a r t ą l e k c j ę przynoszę kilka obrazków o nieskomplikowanej treści. Dzieci układają na podstawie obrazków krótkie, pojedyńcze zdania i dzielą je na podmiot i orzeczenie.

Na tych czterech lekcjach opanowały dzieci to, co program określa następująco: podział krótkiego, pojedyńczego zdania na podmiot i orzeczenie. — Z tematem tym nie skończyłam w czasie tych czterech godzin. Okolicznościowo wracałam do tych rzeczy, np. przy opracowaniu czytanek zwracałam uwagę na krótkie zdania i chwilę czasu im poświęcałam. W ćwiczeniach w mówieniu i w pisaniu podkreślałam znaczenie tych zasadniczych dwóch części w każdym zdaniu. Kończę zapewnieniem, że dzieci pisząc, budowały zdania poprawnie, czyli że cel lekcji został osiągnięty.

Warszawa *Józefa Maria Missolowa*

„ZADANIA ELEMENTARZOWE" M. FALSKIEGO

W wykazie środków pomocniczych, stosowanych w pierwszym roku nauki, na specjalną uwagę zasługuje wydawnictwo Książnicy-Atlasu pt. *Zadania elementarzowe dla uczniów szkół miejskich* (lub *wiejskich)* w opracowaniu M. Falskiego. Z doświadczenia wiemy, że nauczanie w klasie I jest bardzo trudne. Chcąc osiągnąć pożądane rezultaty, nauczyciel oprzeć się musi nie tylko na zasadach dydaktycznych ogólnie obowiązujących, lecz uwzględnić ponadto specjalne środki i pomoce dostosowane do swoistych potrzeb uczniów oraz zakresu i stopnia ich przygotowania do pracy szkolnej. Z tego względu każda pomoc o charakterze metodycznym lub organizacyjnym zasługuje na uwagę osób zainteresowanych, tym bardziej, że na tym właśnie poziomie wyjątkowo mało jest celowych i wartościowych środków pomocniczych. Nie ulega wątpliwości, że *Zadania* są pomocą istotnie nową, i to zarówno pod względem doboru materiału ćwiczebnego i rozmaitych grup zadań jak i sposobu ujęcia poszczególnych rodzajów ćwiczeń.

M. Falski, autor omawianych pomocy szkolnych, znany jest na terenie szkół powszechnych m. i. przez swe elementarze, które obowiązywały w ciągu kilkunastu ostatnich lat. W bieżącym roku szkolnym Min. W. R. i O. P. zatwierdziło *Elementarz* tegoż autora dla szkół miejskich oraz *Elementarz* dla szkół wiejskich (osobne wydawnictwo). Do tych właśnie podręczników autor opracował specjalne *Zadania elementarzowe,* i to osobne dla szkół miejskich, inne dla szkół wiejskich.

Całość *Zadań* — jak wynika z *Uwag metodycznych* — składa się z 6 osobnych zeszytów.[1] Zakres materiału ćwiczebnego i treści poszczególnych zeszytów uwzględnia kolejność elementów i tekstów zawartych w *Elementarzu.* Trzy pierwsze zeszyty nawiązują do 28 liter podstawowych, małych i pisanych, czwarty zeszyt obejmować będzie naukę liter wielkich pisanych oraz małych i wielkich liter drukowanych, piąty — naukę spółgłosek zmiękczonych, szósty — naukę spółgłosek o znakach dwuliterowych.

Jak z tego wynika, *Zadania* zawierają odpowiednio dobrany materiał w oparciu o *Elementarz M. Falskiego.* Z tego względu zeszyty ćwiczebne nadają się do użytku przede wszystkim w tych szkołach, w których uczniowie korzystają z podręcznika tegoż autora. W przeciwnym razie powstać mogą trudności natury metodycznej, szczególnie wtedy, gdy istnieją większe różnice w kolejności nowych elementów. Nie wyklucza to jednakże możliwości zastosowania *Zadań* Falskiego również i w takich wypadkach, oczywiście, pod warunkiem uwzględnienia materiału uprzednio opracowanego.

Pragnę nadmienić, że zastosowanie w *Zadaniach* opracowanych uprzednio tematów i poznanego materiału występuje w postaci nieco zmienionej. Jest to moment dodatni, ponieważ w ten sposób dzieci rozszerzają wiadomości rzeczo-

[1] Do tej pory ukazały się jedynie zeszyty 1, 2 i 3. Pierwsza część *Uwag metodycznych do zadań elementarzowych* obejmuje wskazówki do trzech pierwszych zeszytów, a druga — do pozostałych. Nadmienić należy, że *Zadania elementarzowe* uzyskały aprobatę Min. W. R. i O. P., dzięki czemu wprowadzić je można na terenie szkoły bez uprzedniego porozumienia się z władzami szkolnymi niższych instancji.

we i pogłębiają stopień zdobytej wprawy w czytaniu i pisaniu, operując znanymi elementami w innym zestawieniu, dzięki czemu uzupełniają zakres materiału zawartego w elementarzu, kształcąc jednocześnie wszystkie funkcje niezbędne w procesie czytania i pisania.

Układ zeszytu jest przejrzysty. Każdy zeszyt liczy po 32 stronice (rozmiar: 12 cm × 16,5 cm) i dzieli się na cztery równe części. W zakresie każdej części znajduje się kilka planowo dobranych ćwiczeń nawiązujących do ściśle określonej partii bieżącego materiału. W poszczególnych częściach zmienia się liczba nowych elementów powtarzających się w materiale ćwiczebnym. Najczęściej występują 2 lub 3 litery poznane w ciągu ostatnich dni. W jednym wypadku przedmiotem ćwiczeń jest grupa złożona z czterech nowych elementów (zeszyt 1, część I); w innym — wszelkie ćwiczenia skupiają się dokoła jednej litery (zeszyt 2, część IV).

Jak z tego wynika, zakres ćwiczeń w stosowaniu nowych elementów jest różny mimo podziału zeszytu na równe części. W ten sposób autor usiłuje dostosować objętość materiału i liczbę ćwiczeń do stopnia trudności poszczególnych elementów, zakresu przygotowania uczniów do pracy szkolnej oraz stopnia zdobytej wprawy w rozwiązywaniu zadań. Pewne zastrzeżenie nasuwa część I w zeszycie pierwszym, która obejmuje 4, nawet 5 nowych elementów (gdyż obok *a* występuje *A)*. Stało się to prawdopodobnie na skutek małego zakresu możliwości doboru odpowiedniego materiału do ćwiczeń, co jest trudnością istotną, lecz możliwą do usunięcia przez szersze zastosowanie np. dostępnych w tym okresie środków ekspresji. Jeszcze trudniej uzasadnić wielką różnicę zaznaczającą się na tle porównywania nowego materiału objętego częścią III w zeszycie pierwszym *(m, k, e)* i częścią IV w zeszycie drugim (tylko *r)*.

Każda część zeszytu, czyli jednostka metodyczna (tak nazywa ją autor w *Uwagach metodycznych* na str. 3) obejmuje pięć rodzajów ćwiczeń o różnym stopniu trudności. Poniżej omawiam je po kolei.

1. Czytanie i pisanie oddzielnych liter: W tym dziale ćwiczeń są wzory odpowiednio dobranych liter oznaczonych kolejno cyframi. Dalszą część stronicy wypełniają odcinki linii ciągłych i kreskowanych, a pod odcinkami znajdują się cyfry w zmienionej kolejności. Przy pomocy wzorów liter, cyfr i liniatury uczeń rozróżnia poszczególne litery, skupia uwagę na elemencie wskazanym przez daną cyfrę i zapisuje właściwą literę. Jest to ćwiczenie celowe, kształcące i wartościowe, gdyż ułatwia kojarzenie litery z głoską, wzbudza zainteresowanie oraz podtrzymuje uwagę i wysiłek ucznia. Wobec konieczności dobierania i zapisywania coraz to innej litery, zależnie od cyfry umieszczonej pod liniaturą, uczeń jest istotnie aktywny przez stosunkowo dłuższy okres czasu, przy czym pracuje samodzielnie, przyswaja sobie stopniowo właściwą metodę pracy samodzielnej, ma możność sprawdzenia osiągniętych wyników i przeprowadzenia korekty. W ten sposób ćwiczenia o charakterze technicznym i utrwalającym nie są zajęciem nudnym i uciążliwym, lecz zadaniem ciekawym, chroniącym ucznia od niepożądanej monotonii i wykonywania pracy mechanicznej. W razie potrzeby ćwiczenia tego rodzaju można uzupełnić, wyzyskując w tym celu tablicę szkolną i zeszyty uczniowskie.

2. R o z k ł a d a n i e w y r a z ó w n a e l e m e n t y: Ćwiczenia te polegają na wyodrębnianiu poszczególnych dźwięków w podanych wyrazach oraz na oddzielnym zapisywaniu elementów we właściwej kolejności. Metodę pracy wskazują cyfry umieszczone pod wyrazami i liniaturą. W drugim zeszycie wzrasta stopień trudności tego ćwiczenia: dzieci rozkładają wyrazy na elementy i zapisują odpowiednie litery nie poniżej, lecz dopiero na stronicy następnej, po odwróceniu karty, dzięki czemu z w i ę k s z a s i ę u d z i a ł p r a c y p a m i ę c i o w e j. Nie ulega wątpliwości, że ćwiczenia tej grupy ułatwiają zdobycie wprawy w stosowaniu właściwej metody w zakresie analizy wyrazów. Ponadto stwarzają korzystne warunki do rozwoju zdolności obserwacji oraz zapamiętania składników wyrazu, kształcąc m. i. funkcje niezbędne przy wszelkich ćwiczeniach ortograficznych. W przeciwstawieniu do powyższych cech dodatnich wymienić można twierdzenie poparte szeregiem argumentów, że stosowanie w większym wymiarze analizy wyrazów bez ściśle określonego celu w metodach wyrazowej i zdaniowej nic jest ani konieczne, ani pożądane. Ponadto nasuwa się pytanie, czy jest rzeczą celową, by w późniejszych stadiach nauki czytania i pisania dzieci utrwalały proces myślowy związany z pełną analizą wyrazów przez zapisywanie poszczególnych elementów, zatracając jednocześnie obraz całości. Powyższe względy przemawiają za ograniczeniem ćwiczeń tego typu do istotnych potrzeb w tym zakresie.

3. S k ł a d a n i e w y r a z ó w z p o d a n y c h e l e m e n t ó w: Układ i strona techniczna tego ćwiczenia są podobne do typu pierwszego, różniąc się jedynie tym, że dziecko po zapisaniu i połączeniu szeregu liter otrzymuje w rezultacie wyrazy o znanej treści. Ćwiczenie to przypomina rozsypankę literową, przy czym dobór elementów oraz ich kolejność są z góry ustalone za pomocą odpowiedniej numeracji. Ułatwia to niewątpliwie wykonanie zadania, zapobiega błędom i umożliwia samokontrolę. Tak ujęte ćwiczenie w y k l u c z a j e d n a k - ż e w s z e l k ą i n i c j a t y w ę i s w o b o d ę u c z n i a, a więc czynniki, które w kształceniu spełniają wyjątkowo doniosłą rolę. Nie bez znaczenia dla pracy ucznia jest „element niespodzianki", o czym wspomina autor w *Uwagach;* składnik ten wywiera dodatni wpływ na poziom zainteresowania, szczególnie w chwili osiągnięcia realnego wyniku. Słabą stroną tego ćwiczenia jest konieczność oddzielnego zapisywania poszczególnych liter danego wyrazu, co pociąga za sobą następstwa niepożądane, a mianowicie: trudność zachowania równego stopnia nachylenia wszystkich elementów-składników wyrazu, całkowity brak połączeń liter danego wyrazu lub „dopisywanie" ich dopiero po zapisaniu wszystkich liter. W konsekwencji kształt liter w całym wyrazie i czytelność pisma wykazują wielkie braki. I jeszcze jeden moment: zwracamy uwagę, co zresztą i program dobitnie podkreśla, by uczeń przepisywał wyrazy w całości, podczas gdy omawiany typ ćwiczeń pod tym względem wywiera niepożądaną sugestię. Biorąc powyższe wyniki pod uwagę, stwierdzić należy, że ostateczne efekty kształcąco-wychowawcze są stosunkowo małe w porównaniu z wysiłkiem ucznia oraz z opieką, liczbą wskazań i uwag ze strony nauczyciela. Wymienione powyżej skutki niepożądane odpadają w wypadku zapisania wyrazu po uprzednim „składaniu liter według numeracji tylko ze słuchu". Tak zmodyfikowana

metoda pracy — jak to całkiem słusznie podkreśla autor — jest znacznie trudniejsza i bardziej męcząca. W każdym razie stosowanie tych ćwiczeń wymaga ostrożnego i troskliwego podejścia metodycznego.

4. Podpisywanie obrazków: Ten dział ćwiczeń obejmuje pewną liczbę obrazków, do których uczeń dobiera i zapisuje ich nazwy-wyrazy podane we wzorze. Z biegiem nauki wzrasta stopień trudności tego ćwiczenia: zamiast wyrazów występują podpisy-zdania, a oprócz tego wzory wyrazów i zdań znajdują się na jednej stronie, zaś obrazki i miejsca na podpisy — dopiero na następnej. Łatwo stwierdzić, że ćwiczenia te są pewną odmianą loteryjki obrazkowej obejmując zamiast układania luźnych kartek z odpowiedziami (jak to przewiduje loteryjka w najczęściej stosowanej postaci) czynność zapisywania odpowiednich wyrazów lub zdań. Ćwiczenia tego typu nie nasuwają najmniejszych zastrzeżeń, a istotna ich wartość zaznacza się pod wielu względami. Podkreślić należy (co wykazuje praktyka), że dzieci wykonują je bardzo chętnie i z wielkim zainteresowaniem. Przyczyną żywszego oddźwięku przy rozwiązywaniu zadań tego rodzaju jest m. i. czynnik zabawowy, który w pracy szkolnej na tym poziomie spełnia wyjątkowo ważną rolę. (Por. mój artykuł pt. *Tematy nauki cichej języka polskiego w klasie I.* „Przyj. Szk." Nr 15/1937).

5. Wpisywanie do tekstów wyrazów opuszczonych: Ten rodzaj ćwiczeń zawiera tekst oraz szereg wyrazów przeznaczonych na jego uzupełnienie. Celowy dobór wyrazów podanych we wzorze, ilustracje umieszczone w dziale tekstowym, wreszcie skupienie treści poszczególnych zdań około wspólnego tematu, to niepełna lista specjalnych wartości tego ćwiczenia. Czynniki te spełniają rolę środka zaradczego przeciw ewent. pomyłkom i błędom. Mimo wszystko wykonanie tych ćwiczeń w klasach o poziomie przeciętnym natrafia na trudności, szczególnie wtedy, gdy liczba wyrazów do wpisania jest stosunkowo wielka. W takich wypadkach polecenia godne jest stosowanie kilku odpowiednich ćwiczeń o charakterze przygotowawczym. Spośród podanych przez autora sposobów podejścia w tym zakresie na specjalną uwagę w praktyce zasługuje możliwość uprzedniego zapisywania wyrazów na osobnych kartkach i właściwego ich rozłożenia w tekście.

Kończąc szczegółowy przegląd *Zadań*, stwierdzić należy — mówiąc ogólnie — że dobór materiału i rodzajów ćwiczeń oraz sposoby ich ujęcia i układ całości są wyjątkowo ciekawe, istotnie nowe i wartościowe pod względem kształcącym i wychowawczym. Jedną z wielkich zalet jest stwarzanie warunków, ułatwiających wykonywanie zadań bez stałej pomocy nauczyciela, dzięki czemu uczeń przyswaja sobie pożądaną metodę pracy samodzielnej i z biegiem czasu zdobywa należytą wprawę w tym zakresie. Jest to moment bardzo ważny zasługujący na wyraźne podkreślenie z tego chociażby względu, iż praktyczne rozwiązanie problemu na tym poziomie natrafia na wyjątkowo wielkie trudności. Dobór odpowiednich tematów do samodzielnego wykonania przez ucznia absorbuje uwagę każdego nauczyciela, bez względu na stopień organizacyjny szkoły, ponieważ § 42 *Statutu* przewiduje w metodach nauczania m. i. „uwzględnienie w należytej mierze samodzielnej pracy ucznia". Nie ulega wątpliwości, że pod tym względem *Zadania* oddać mogą wielką przysługę.

Zagadnienie organizacji samodzielnej pracy ucznia zaznacza się szczególnie silnie na terenie szkoły o jednym nauczycielu, gdzie obowiązujący plan godzin (oprócz lekcyj głośnych) przewiduje naukę cichą. Należyte wykorzystanie lekcyj cichych w głównej mierze zależy od umiejętności doboru i zakresu możliwości stosowania odpowiednich tematów. W tych warunkach *Zadania elementarzowe* spełniają ważną rolę, będąc pomocą nie tylko pożądaną, lecz wprost konieczną, ze względu właśnie na zawarte w nich ćwiczenia nadające się na naukę cichą.[2]

Trzeci moment, to fakt przeznaczenia *Zadań* do użytku ucznia. Nie jest to więc tylko przewodnik metodyczny dla nauczyciela, lecz zeszyt-podręcznik dostępny dla dziecka w każdej chwili, w razie potrzeby i zainteresowania. Rzecz zrozumiała, że celowy dobór ćwiczeń i ich urozmaicenie wywierają dodatni wpływ na ożywienie nauki oraz aktywność i poziom zainteresowania uczniów.

Wreszcie pragnę zwrócić uwagę i na to, że *Zadania* umożliwiają nauczycielowi i kierownikowi szkoły zbadanie postępów i sprawdzenie wyników nauki, ułatwiając w ten sposób realizację §§ 43 i 19 *Statutu*. W takim wypadku *Zadania* spełniają rolę swoiście ujętych testów wiadomości. Zastosowanie ich w tym celu wymaga odpowiedniego przygotowania, w szczególności — uprzedniego przyswojenia sobie przez uczniów metody w rozwiązywaniu zadań danego rodzaju.

W końcu nadmienić należy, że korzystanie z *Zadań elementarzowych* w szerszym zakresie natrafia na jedną wielką przeszkodę wynikającą z trudności zaopatrzenia uczniów w poszczególne zeszyty. Każdy zeszyt kosztuje 15 groszy;[3] wydatek ucznia na ten cel wynosi zatem co najmniej 90 groszy rocznie. Z tego względu wprowadzenie *Zadań* w środowiskach mniej zamożnych jest rzeczą niemożliwą, tym bardziej, że uczeń prócz tego musi mieć osobny zeszyt do bieżących ćwiczeń w pisaniu. W trudniejszych warunkach rola *Zadań* ogranicza się do pomocy o charakterze metodyczno-instruktywnym, z której korzysta jedynie nauczyciel. Nawet i w takim wypadku pomoc ta zasługuje na uwzględnienie, gdyż każdy zeszyt w sposób praktyczny wskazuje możliwości doboru ćwiczeń nadających się do samodzielnego wykonania.

Poznań *Rudolf Narloch*

---

[2] Zauważyć należy, że *Zadania elementarzowe* uwzględniają zasadniczo tylko trzy formy nauki cichej: pisanie, czytanie i oglądanie obrazków, pomijając inne wartościowe i dostępne środki ekspresji, jak np.: ulepianie, rysowanie, sporządzanie łatwiejszych zabawek itp. Chcąc uzupełnić *Zadania*, co jest rzeczą bardzo wskazaną, trzeba by przy dobieraniu tematów nauki cichej uwzględnić również pozostałe rodzaje czynności (por. *Program dla szk. I stopnia*, str. XLI i 256).

[3] Biorąc pod uwagę objętość *Zadań* oraz ilość ilustracyj, tekstów i środków pomocniczych, stwierdzić trzeba, że cena jest stosunkowo niska. Pamiętam, że zeszyt do nauki kaligrafii stosowany w szkołach przed wprowadzeniem nowych programów kosztował około 50 groszy; zeszyt ten zawierał jedynie wzory wyrazów i zdań, a format i objętość niewiele różniły się od *Zadań*. Przy takim zestawieniu przyznać trzeba, że cena *Zadań* jest wyjątkowo przystępna.

NOWE KSIĄŻKI

Prace w dziedzinie psychologii wychowawczej w Polsce. Sprawozdanie z pierwszej polskiej konferencji psychologów pracujących na polu wychowania. — Do druku przygotowali F. Felhorska i St. Sedlaczek. Nakładem „Naszej Księgarni". Warszawa, 1937. Str. 232. Cena zł 3,—.

Z inicjatywy i staraniem Towarzystwa Psychologicznego im. Józefy Joteyko odbyła się w dniach 3—5 listopada 1934 r. pierwsza polska konferencja psychologów pracujących na polu wychowania. Na zjeździe, na który przybyło 136 psychologów z całego kraju, poza sprawami zawodowymi i zagadnieniami teoretycznymi omawiano również zagadnienia czysto praktyczne bezpośrednio związane z pracą wychowawczą w szkole polskiej. Książka jest dokładnym odzwierciedleniem wysiłków Polski na polu psychologii wychowawczej. Placówki psychologiczne w Polsce ze względu na naczelne zadania, które sobie stawiają, dadzą się podzielić na: 1. poradnie pedologiczne, leczniczo-wychowawcze lub wychowawcze. 2. poradnie zawodowe, psychotechniczne i psychologiczne, 3. psychologowie szkolni. Niektóre z tych placówek spełniają wszystkie lub też dwie z wyżej wymienionych grup zadań.

Pamiętnik konferencji, jak nazywa omawianą książkę M. Grzegorzewska w przedmowie, składa się z trzech części:

a) Część I zawiera referaty wygłoszone na zjeździe w ilości 17. W tym 2 referaty prof. St. Baleya „Stan obecny psychologii wychowawczej w Polsce i zadania na najbliższą przyszłość" oraz referat dr Z. Lipszycowej „Dziecko na tle gromady szkolnej" są drukowane w całości, pozostałe w streszczeniu,

b) Część II obejmuje sprawozdania instytucyj pracujących w dziedzinie psychologii wychowawczej oraz wykaz placówek z uwzględnieniem ich podstawowych zadań.

c) Część III poświęcona jest kronice konferencji i podaje przebieg prac zjazdu na posiedzeniach plenarnych i na posiedzeniach poszczególnych sekcyj, uchwały konferencji oraz spis uczestników.

Oto treść referatów drukowanych w całości. Prof. Baley określił w swoim referacie przedmiot psychologii wychowawczej, którą rozumie nie jako naukę o dziecku, przedmiocie wychowania, lecz jako naukę o wychowaniu, rozpatrywanym z psychologicznego punktu widzenia, przy czym oczywiście analizując psychologiczną strukturę fenomenów pedagogicznych natknąć się musimy na dziecko jako na przedmiot wychowania i na wychowawcę jako jego podmiot. Tak tedy psychologia wychowawcza zajmuje się przede wszystkim wychowaniem, procesem uczenia się i nauczania, dobrem kulturalnym jako środkiem wychowania i kształcenia, wreszcie wychowawcą-nauczycielem. Referent stwierdził, że w Polsce brak podręcznika omawiającego całość zagadnień psychologii wychowawczej; żaden z obecnych podręczników nie jest właściwie psychologią wychowawczą. Dlatego też zachodzi konieczność nastawienia teoretycznych badań w Polsce na centralne zagadnienia psychologii wychowawczej obok praktycznych poczynań w tym kierunku, o czym świadczą liczne placówki psychologiczne w kraju.

W referacie „Dziecko na tle gromady szkolnej" dr Z. Lipszycowa dzieli się wynikami swoich badań nad życiem społecznym dziecka szkolnego. Mało u nas zajmowano się dotychczas dzieckiem jako jednostką, która zetknąwszy się na terenie szkoły z gromadą, różnie przeżywa początkowy okres nawiązywania kontaktu z rówieśnikami i poszukuje ujścia dla swych tendencyj do zajęcia w gromadzie pewnego stanowiska. Tu dziecko poza dojrzałością umysłową, pozwalającą mu na rozpoczęcie nauki szkolnej, musi posiadać jeszcze dojrzałość społeczną, która warunkuje dobre wyniki nauczania gromadnego w klasie. Niedojrzałość społeczna jest nieraz istotną przyczyną niepowodzenia dziecka w nauce, stwarza bowiem pozory niedorozwoju umysłowego i doprowadza do zakwalifikowania dziecka jako kandydata do

szkoły specjalnej. Nawet pobieżna obserwacja życia dzieci, szczególnie w chwilach wolnych od zajęć szkolnych stwierdza, że sprawa ustosunkowania się jednostki do gromady przedstawia się u dzieci rozmaicie. Dla niektórych nie jest to żadne zagadnienie, naturalnie i bezboleśnie wcielają się do gromady. zespalają się z nią i znajdują dla siebie odpowiednie miejsca. Dla innych proces ten połączony jest z trudnościami i ciężkimi przeżyciami. Dla innych wreszcie stanowi nieustanną, rozpaczliwą i często beznadziejną walkę. Musimy więc zająć się badaniem stopnia wyrobienia socjalnego dziecka i jego przygotowania do współżycia z gromadą. Przez obserwację życia gromadnego dzieci możemy wyodrębnić sześć kategoryj dzieci, a mianowicie. 1. przywódcy gromady, 2. dzieci lubiane, 3. uznawane, 4. tolerowane, 5. ignorowane, 6. dzieci prześladowane. Szczególnej pomocy psychologicznej potrzebują trzy ostatnie kategorie dzieci ze względu na dalszy ich rozwój umysłowy i społeczny.

Poza tym w referatach zjazdowych poruszono wiele ważnych zagadnień jak próba reorganizacji zapisów szkolnych, sprawa arkusza obserwacyjnego na terenie szkolnictwa polskiego, inteligencja a postępy szkolne, sprawa psychologów szkolnych i szereg innych.

Należy tylko żałować, że sprawozdanie to zjawia się z takim opóźnieniem i życzyć, aby podobne zjazdy odbywały się jak najczęściej i wciągnęły do współpracy nauczycieli czynnych. *Konrad Szostak* (Pińsk)

Bogdan Suchodolski: *Uspołecznienie kultury*. „Rój“, Warszawa 1937. Str. 385. Cena zł 7,—.

Rozprawy i artykuły, tworzące książkę, były drukowane w ostatnich latach w pismach następujących: *Polska Zbrojna*, 1936, *Muzeum*, 1931, *Oświata i Wychowanie*, 1929, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1931, *Kultura i Wychowanie*, 1935, *Pion*, 1933-5, *Pamiętnik Warszawski*, 1929, *Życie Sztuki*, 1936, *Nauka Polska*, 1936. Mają one jednolity charakter, gdyż oświetlają problem, podany w tytule, jednak z różnych punktów widzenia. Autor konfrontuje przeciwne poglądy: nowohumanistyczny i kolektywistyczny. Zarówno jeden jak i drugi wiąże się bezpośrednio z życiem codziennym, nauką, sztuką, przemysłem, techniką i innymi dziedzinami Przede wszystkim różnią się te dwa stanowiska pod względem pojmowania roli i sensu kultury w życiu człowieka i społeczeństwa. Kierunek nowohumanistyczny, tj. personalistyczny pragnie używotnić w jednostce i zbiorowości dobra kulturalne, luźno związane obecnie z działalnością ludzką. Żyjemy bowiem niejako w dwu płaszczyznach: codziennej, szarej i odświętnej, luksusowej. Traktujemy niejednokrotnie wartości kulturalne jako obiekty handlowe i rzeczy, obsługujące nas, robiące nam wygodę. To jest postawa kolektywisty, który ceni wytwory kultury, bo przynoszą korzyści materialne, polityczne, społeczne, nie traktuje ich jednak jako wartości, którym trzeba służyć, których się trzeba w trudzie dorabiać, a nie ześlizgiwać się tylko po ich powierzchni. Nie dostrzega w nich rzeczy ponadprywatnych i pozahandlowych, nie widzi w nich możliwości kształcących, przetwarzających psychikę i osobowość, oddaną pewnym ideom, pomnażającą dobra kulturalne. Humanista nie zgadza się z wyzyskiwaniem kultury dla celów utylitarnych, z postępem techniki, przynoszącym coraz głębszy kryzys, zubożenie i coraz większe różnice społeczne.

Autor podkreśla tę odmienność postaw (personalistycznej i kolektywistycznej) przy analizie problemów pracy, sztuki, nauczania, badania, oświaty. Charakterystyczna ich rozbieżność wystąpi również w naświetlaniu roli wychowawcy, nauczyciela, uczonego, pracownika społecznego, artysty. Takie lub inne stanowisko światopoglądowe, filozoficzne wywiera silne wpływy na całokształt zjawisk współczesności i na poszczególne ośrodki ludzkiego działania. Obserwujemy liczne następstwa i objawy ogólnej postawy wobec świata i życia w codziennych posunięciach, wysiłkach, zainteresowaniach. B. Suchodolski gruntownie i przejrzyście wykazał różnorodne konsekwencje powojennego liberalizmu i ko-

lektywizmu oraz skonstruował rzeczywistość, zgodnie z personalistycznym światopoglądem.

Dla przykładu poruszymy problem sztuki. Oto, co pisze autor charakteryzując faktyczny stan rzeczy: „Wytwory sztuki trzeba sprzedawać, trzeba kupować. Trzeba je reklamować, jak każdy inny towar, wytwarzać na nie zapotrzebowania, podsycane snobizmem, odświeżane modą. Życie sztuki zostaje w ten sposób włączone w obieg handlowy. O tym, jak głęboko przeniknęły w umysły nasze takie zasady, świadczy choćby fakt, iż głównym argumentem nawoływań do zakładania bibliotek publicznych i gromadzenia księgozbiorów prywatnych jest wzgląd na podniesienie wysokości nakładów wydawnictw; troska zaś o duchowe dobro czytelników znajduje się na dalszym planie. Jesteśmy bardzo bliscy przekonania, iż człowieka, który chodzi do teatrów, bywa na koncertach, kupuje książki lub obrazy, należy cenić wysoko, ale nie dlatego, iż życiem swym zaznacza on, że sztuka ma dla niego jakieś znaczenie, ale dlatego, iż takim postępowaniem wspomaga ją materialnie lub nawet podnosi jej rentowność" (276/7). B. Suchodolski określa inną, estetyczną postawę wobec dzieł artystycznych. Są tacy specjaliści od wyczuwania sztuki, którzy widzą w niej niedościgłą dla zwykłego śmiertelnika nadbudowę życia, dostępną tylko dla wybrańców. Jest to również stanowisko antyhumanistyczne; spowodowało ono przeczuloną „krytykę artystyczną" i wymiotło sztukę z życia codziennego. Personalizm pragnie przywrócić jej rolę w szarym dniu i całokształcie odczuwań, działań i wytworów ludzkich, właśnie uspołecznić ją w psychice jednostki i w społeczeństwie. Oglądanie wystaw, kontemplacja odświętna nad dziełami piękna nie świadczą bynajmniej o przeżywaniu sztuki całą osobowością.

Inna dziedzina: oświata. Tradycyjne pojmowanie pracy oświatowej znane jest powszechnie wśród działaczy społecznych. Popularyzacja wiedzy, dziś niekiedy obserwowana, stanowiła podstawę oświecania. Obecnie panuje inny pogląd na oświatę: „...nie jest ona — pisze autor — płytką łatwizną popularyzacji. Nie jest powtarzaniem i zapamiętywaniem. Jest osiąganiem kultury intelektualnej i dlatego wymaga wstąpienia w siebie, przebudzenia się z wygodnictwa, które niczego nie żąda i niczemu się nie dziwi, podjęcia trudu na własną rękę. Nikt za nikogo nie odrobi tej pracy. Każdy ją musi wykonać za siebie i dla siebie. ...Oświata ..jest pogłębianiem intensywności życia społecznego, rozszerzaniem horyzontów działań i obowiązków, wytwarzaniem postawy wobec życia." (347/8).

Studium B. Suchodolskiego jest płodne w refleksje aktualne, zawiera cenne wnioski praktyczne, związane z różnorodnymi ośrodkami ludzkiej aktywności. Nauczyciel, działacz polityczny, uczony, oświatowiec, fabrykant i długi szereg innych zawodowców — wszyscy znajdą w nim wyjaśnienie zjawisk, którymi się żywo interesują. Książka jednak wymaga odważnego myślenia, wolnego od jakichkolwiek przesądów, oraz pobudza do przeobrażania siebie i środowiska własnego według zasad humanistycznych. *Józef Czarnecki* (Zamość)

Thomas von Aquino: *Summe der Theologie.* Zusammengefasst, eingeleitet und erläutert von Joseph Bernhart. Erster Band: Gott und Schöpfung. Zweiter Band: Die sittliche Weltordnung. (Kröners Taschenausgabe Nr 105/106). Alfred Kröner Verlag, Leipzig. Tom I: str. LXXXIII + 419 + 32*; Tom II: LXXIV + 524. Cena każdego oprawnego tomu Rmk 4,—.

W roku 1933 umieściliśmy w dziale bibliograficznym *Przyjaciela Szkoły* oceny trzech tomów ogólnie znanych w Niemczech i cenionych „wydawnictw kieszonkowych" księgarni Alfreda Krönera. Były to następujące dzieła: wstęp do ekonomii społecznej Bülowa *(Volkswirtschaftslehre)*, słownik świata antycznego Hansa Lamera *(Wörterbuch der Antike)* i historia filozofii E. v. Astera *(Geschichte der Philosophie)*. „Wydawnictwa kieszonkowe" obejmują już prze-

szło 100 tomów z różnych dziedzin nauki. Znajdujemy tu dzieła filozoficzne (Platona, Seneki, Epikuriusza, Schopenhauera, Spinozy, Nietzschego, Hegela, Schellinga, Kanta, Haeckela), socjologiczne i ekonomiczne (Comte'a, Smitha, Gustave le Bon, Marxa, Bülowa, Lasalle), historyczne. pedagogiczne a również i teologiczne. Nr 80 to *Wyznania* św. Augustyna a nry 105—106 to *Suma teologii* św. Tomasza z Akwinu.

O ile zdołaliśmy stwierdzić, nie ma polskiego wydania dzieł św. Tomasza; przygotowuje się bodaj jedno w Krakowie a drugie w Rzymie. Dla tych więc laików, którzy pragnęliby dokładniej poznać głębokie myśli ojca scholastyki a znają dostatecznie język niemiecki, stanowią dwa nowe tomy „wydawnictw kieszonkowych" znakomite i dostępne źródło. Po raz pierwszy bowiem i w Niemczech ukazuje się *Suma teologii* św. Tomasza, korona filozofii średniowiecznej, w poręcznym i tanim wydaniu, oczywiście za zezwoleniem władz duchownych.

Zaznaczyć wypada, że nie jest to żaden z zwykłych „wyborów pism", ale całość tak pod względem układu jak i toku myśli. Komentator dzieła, dr theol. i phil. Józef Bernhart, bowiem zastąpił wszystkie mniej ważne ustępy streszczeniami wzgl. konkluzjami. W pierwszym tomie znajdujemy obszerny wstęp, oświetlający życie i dzieła św. Tomasza i wprowadzający w istotę filozofii scholastycznej. Drugi tom zawiera tę część *Sumy*, która poświęcona jest etyce ogólnej. Przewidziany jest jeszcze trzeci (i ostatni) tom o urzeczywistnieniu zbawienia ludzkiego. Niemiecka krytyka naukowa wyraża się bardzo pochlebnie o wydaniu dzieł św. Tomasza w opracowaniu prof. Bernharta, który, jak piszą, „zdołał umiejscowić dzieło wielkiego myśliciela w historii ducha i myśli Zachodu". *Ld* (P.)

J. Kleiner, A. Brückner, Z. Aleksandrowicz, J. Balicki, St. Maykowski: *Literatura polska dla klasy I liceów ogólnokształcących.* Część I: *Wypisy z literatury polskiej* (od początków piśmiennictwa do powstania listopadowego), str. 375. — Część II: *Zarys dziejów literatury polskiej i języka polskiego,* str. 366. — Część III: *Materiały pomocnicze do literatury polskiej,* str. 178. Wyd. Zakł. Narod. im. Ossolińskich. Lwów, 1938. Cena zł 8,— (za całość).

Naukę, rozłożoną dawniej na 4 lata, skumulowano obecnie w 2 latach liceum, tak by w pierwszym roku przejść literaturę od czasów najdawniejszych do r. 1830, a w drugim 1831—1937. J. Balicki i St. Maykowski ułożyli *Wypisy z literatury polskiej od początków piśmiennictwa do powstania listopadowego,* obejmujące prócz Długosza i Biernata z Lublina ośm pozycyj sprzed połowy w. XVI; a następnie 41 autorów od Hussowskiego do Mochnackiego, a oprócz tego 20 autorów obcych od Teokryta do Lorda Byrona. Na 40 stronach mieszczą się osobne objaśnienia do tych tekstów.

Część II zawiera opracowanie literatury polskiej na tle literatury europejskiej. Rzecz jest świetna, ale czy pomimo gwiazdek, oznaczających od str. 22 ustępy, „które można pominąć w liceum matematyczno-fizycznym i przyrodniczym", nie zawiera za dużo nazwisk i materiału, o tym niech wyrokują poloniści. A trzeba dodać, że prócz materiału, zawartego w *Wypisach,* prof. Kleiner wymienia w ustępach bibliograficznych szereg dzieł, które mają w całości stanowić obowiązującą lekturę szkolną. — Dodatek do tej części stanowi *Zarys dziejów języka polskiego* (do r. 1830), napisany przez prof. Brücknera.

Wreszcie w części trzeciej zebrał prof. Z. Aleksandrowicz na 178 stronach *Materiały pomocnicze do literatury polskiej,* ilustrujące kulturę materialną i prądy umysłowe i artystyczne w Polsce i w Europie od w. XIV do r. 1830. Uczeń, który w I kl. licealnej zdoła przyswoić sobie treść tych 3 tomów, a w kl. II dalszych 3, może jeszcze grubszych, będzie znał historię literatury i kultury polskiej obszerniej, niż dawniej przy 4 latach nauki. Oby tylko „dał radę!". *Ld* (P.)

Dzieje literatury pięknej w Polsce. Encyklopedia polska T. XXI. Dział XVIII. Część I i II. Wyd. drugie. Nakł. Polskiej Akademii Umiej. Kraków, 1935, 1936. Cz. I. Str. 376. Cz. II. Str. 696. Cena zł 9,— + 12,—.

Ograniczamy się do podania spisu rzeczy obu tomów, gdyż jest to wydawnictwo Polskiej Akademii Umiejętności, a tym samym o ustalonej wartości naukowej.

Cześć I: W. Bruchnalski: Łacińska i polska poezja w Polsce średniowiecznej (str. 1—72). — T. Sinko: Poezja nowołacińska w Polsce (str. 73—145). — J. Krzyżanowski: Poezja polska wieku XVI (str. 146—229). — A. Brückner: Poezja polska wieku XVII (str. 230—294). — A. Brückner: Poezja czasów saskich (str. 295—306). — I. Chrzanowski: Poezja polska za czasów Stanisława Augusta (str. 307—376).

Część II: M. Kridl: Poezja w latach 1795—1863 (str. 1—144). — A. Brückner: Poezja Nowa 1864—1935 (str. 145—278). — M. Szyjkowski: Dramat w Polsce (str. 279—496). — J. Krzyżanowski: Rozwój powieści w Polsce: Powieść wieku XVI (str. 497—526). — R. Gubrynowicz: II Powieść epoki baroku i czasów saskich (str. 527—558). — Z. Szweykowski: III Powieść w latach 1776—1930 (str. 559—648). — J. St. Bystroń: Literatura ludowa (str. 649—669) — Indeksy nazwisk i utworów anonimowych (str. 671—696). *Ld* (P.)

Stanisław Brzozowski: *Dzieła wszystkie.* Pod redakcją Artura Górskiego i Stefana Kołaczkowskiego. Wyd. Inst. Literackiego. Warszawa 1936, 1937. Całość w 12 tomach. Cena tomu zł 6,—.

Wydanie powyższe obejmie cały dorobek wielkiego myśliciela, między innymi prace dotychczas niedrukowane i ukaże się w ciągu 3 lat. Otrzymaliśmy do redakcji trzy tomy. Ze względu na obfitość materiału bibliograficznego ograniczamy się do podania treści nadesłanych tomów.

Tom IV: *Kultura i życie. Zagadnienia sztuki i twórczości w walce o światopogląd.* (Medyceusze, Miriam, Antoni Czechow, Staff, Norwid, Ibsen; Kant, Etyka Spencera, Monistyczne pojmowanie dziejów i filozofia krytyczna, Drogi i zadania nowoczesnej filozofii, Psychologia i zagadnienie wartości, Fryderyk Nietzsche), str. 448.

Tom VI: *Współczesna powieść i krytyka. Artykuły literackie. Studia o Wyspiańskim.* (Sienkiewicz, Prus, Orzeszkowa, Reymont, Dąbrowski, Berent, Przybyszewski, Irzykowski, Żeromski, Korczak, Sieroszewski; Tarnowski, Chmielowski, Spasowicz, Witkiewicz, Matuszewski, Feldmann, Miriam, Jellenta, Lack; Daniłowski, Miciński; Wyspiański o „Hamlecie“, Życie i śmierć w twórczości Wyspiańskiego), str. 392.

Tom VIII: *Legenda Młodej Polski.* Studia o strukturze duszy kulturalnej. (Nasze „ja“ i historia, Kryzys romantyzmu, Polska zdziecinniała, Mity i legendy, Duszy nie potrzeba! Wyprzedaż starych zabawek, Polskie Oberammergau, Rozbrojenie duszy, „Nieboska“ dni naszych, Naturalizm, dekadentyzm, symbolizm, Humor i prawo, Dusza samotna, Czciciele tajemnic, Sam na sam z klęską, Stanisław Wyspiański. Legenda Młodej Polski w pierwszej redakcji), str. 494. *Ld* (P.)

Julian Krzyżanowski: *Władysław St. Reymont,* twórca i dzieło. Wyd. Zakł. Narod. im. Ossolińskich. Lwów, 1937. Str. 212. Cena zł 4,—.

Najświetniejszy dziś, obok prof. Kleinera, przedstawiciel uniwersyteckiej wiedzy o literaturze polskiej, napisał popularną monografię o ostatnim (na razie) polskim laureacie nagrody Nobla w sposób, który np. w zestawieniu z doskonałą zresztą monografią tegoż typu o Sienkiewiczu, napisaną przez K. Wojciechowskiego, wykazuje ogromny postęp metodyczny wobec starszego pokolenia historyków literatury. Stosownie do podtytułu, że przedmiotem książki

jest twórca i dzieło, biografii człowieka poświęca tylko początek rozdziału pierwszego i od razu przechodzi do biografii literackiej, zwracając uwagę na dorywczość jego wykształcenia literackiego: „Przeróżne dramidła, z którymi wyrostek zetknął się zarówno w teatrach warszawskich, jak podczas swej kariery aktorskiej..., romanse wcale nie wysokiej kategorii, G. Sand i bezimienne francuskie romanse brukowe, powieściowe dodatki do „Bluszczu" z angielskiego tłumaczone, Walter Scott, Kraszewski i nade wszystko (niecytowany zresztą) Sienkiewicz, taka była ulubiona lektura Reymonta, jego „szkoła", której zawdzięczał znajomość tajników rzemiosła literackiego". Późniejsza lektura Przybyszewskiego i Żeromskiego, Tetmajera i Kasprowicza dostarczyła mu tylko przygodnego zabarwienia stylu.

Zdaje się, że nie tylko kolejami życia, ale i rodzajem wykształcenia przypomina Reymont *Gorkiego*, nad którym (jak nad większością naszych powieściopisarzy) góruje samorodnym geniuszem obserwacji i pamięci wzrokowej i słuchowej, który mu pozwolił zostać polskim — Homerem, nie tylko w *Chłopach*, ale i w wielu innych powieściach. *Ld.* (P.)

R. Szklar i B. Kobylański: *Ciche czytanie jako zagadnienie metodyczne w szkole współczesnej.* Wł. Michalak i Ska, Warszawa 1937. Str. 121. Cena zł 2,80

Z metodami kształcenia i samokształcenia ściśle jest związane zagadnienie cichego czytania. Dąży się bowiem dzisiaj do coraz wyraźniejszego podkreślenia roli książki w życiu umysłowym i społecznym. Nauczanie czytania na różnych szczeblach programowych i w różnych typach szkół ma zatem zasadnicze znaczenie. Podniesienie czytelnictwa, posługiwanie się książką jako narzędziem pracy duchowej, sposobem obcowania z przeszłością i kształtowaniem marzeń o jutrze będzie możliwe wówczas, gdy szkoła dopomoże uczniom do całkowitego opanowania techniki czytania.

Skutecznym środkiem opanowania techniki czytania a zwłaszcza wyrobienia płynności czytania jest ciche czytanie. Realizacja tego zagadnienia metodycznego natrafia na duże trudności w szkole współczesnej. Na nauczycielu ciążą jeszcze niewątpliwie niektóre głęboko zakorzenione metody. Chętnie wyzbywa się on takich czy innych nawyków metodycznych, skoro znajdzie odpowiednie praktyczne wskazania.

Należy się spodziewać, że książkę R. Szklara i B. Kobylańskiego spotka pełne powodzenie dzięki korzyściom, jakie przyniesie nauczycielowi i szkole. Jest ona konieczną lekturą w ręku nauczyciela, który pragnie realizować w całej rozciągłości program nauki języka polskiego. Autorowie oparli swe rozważania na bogatej literaturze zagadnienia. Bibliografia umieszczona na końcu książki zawiera 166 pozycyj publikacyj w języku polskim i w językach obcych. Książka podzielona jest na dwie części: część pierwsza ma charakter teoretyczno-informacyjny, natomiast część druga wybitnie praktyczny.

Część pierwsza, (str. 9—46) zawiera trzy rozdziały, w których omówiono podstawy metodyczne cichego czytania w porównaniu z czytaniem głośnym. Głównym celem czytania jest zrozumienie. Natomiast istotną wartość czytania stanowi wnioskowanie oparte na zrozumieniu. Ciche czytanie jest wyłącznie wzrokowo-myślowym, zaś głos jest zasadniczym czynnikiem czytania głośnego. Autorowie opierają swe wywody na badaniach eksperymentalnych nad fizjologiczną i psychologiczną stroną czytania. Czytanie głośne jest skomplikowanym procesem analitycznym. Cząstki, ułamki i fragmenty zdaniowe, ujęte wzrokiem, odtwarza po pewnej chwili głos w oddzielnie następujących po sobie elementach wyrazów. Czytanie ciche jest natomiast stosunkowo prostym procesem syntezy. „Czytanie ujmuje myśli przez zestawianie znaczenia drobnych jej fragmentów". Kolejność zatem ćwiczeń w czytaniu staje się jasną. Ciche czytanie poprzedzać więc będzie zawsze głośne czytanie a na najniższym szczeblu programowym ciche czytanie stosowane będzie możliwie często. Ciche

czytanie odbywa się z mniejszym nakładem energii fizycznej. „Zaoszczędzony wysiłek może być wyzyskany w kierunku wzmocnienia strony psychicznej, np. większego skupienia uwagi“.

Znaczenie i wartość cichego czytania, rola głośnego czytania, porównanie praktycznych wartości cichego i głośnego czytania — oto przedmiot rozważań rozdziału drugiego. Ciche czytanie posiada swoją wartość zwłaszcza w życiu zbiorowym. Idąc ulicą odczytujemy szybko po cichu napisy i ogłoszenia, jadąc autobusem lub pociągiem przeglądamy dzienniki albo czytamy książki. To samo czynimy w różnego rodzaju poczekalniach, w teatrze, kinie itp. We wszystkich świetlicach i czytelniach koniecznym warunkiem zbiorowego zdobywania wiedzy jest cisza. W życiu prywatnym również odczuwamy praktyczną wartość cichego czytania. Kto z nas zechce czytać kilka tomów literatury pięknej głośno?

Autorowie nie negują wartości głośnego czytania, owszem podkreślają je (str. 31). Uwypuklają oni potrzebę metodycznego prowadzenia nauki cichego czytania jako niezbędnego przygotowania do życia. Pragną nadto wykazać, że czytanie ciche nie jest „modną nowością sezonową, za którą gonią dyletanci“ Wykazują, że oparcie metody czytania o konkretny i szczegółowy plan jest potrzebą dnia dzisiejszego.

W rozdziale trzecim zawarte są cenne uwagi, dotyczące: przygotowania propedeutycznego do cichego czytania i czasu, w którym należy zaczynać pracę cichą, oraz wskazują, jak często stosować czytanie ciche i jak długo powinno ono trwać.

Część druga, od rozdziału IV do IX, omawia praktyczne ćwiczenia, zmierzające do rozwoju techniki czytania. Ogólna technika oraz cele metodycznego cichego czytania są przedstawione przejrzyście zarówno dla szkoły powszechnej jak i dla gimnazjum. Podane ćwiczenia do zużytkowania, w zależności od indywidualnych warunków warsztatu pracy, podzielone są na następujące działy: 1. ćwiczenia, zwiększające szybkość czytania, 2. ćwiczenia, rozwijające zrozumienie i szybkie reagowanie, 3. ćwiczenia rozwijające zdolność selekcji i klasyfikacji, 4. ćwiczenia, rozwijające zdolność organizacji pracy, planowość itp.. 5. ćwiczenia, rozwijające zdolności pamięciowe, zmysł orientacyjny, obserwacyjny i spostrzegawczy.

Omawiana książka jest to pierwsze dzieło, przedstawiające zagadnienie cichego czytania od strony praktycznej. Przejrzyste ujęcie tematu oraz staranne wydanie podnoszą wartość tej książki. *Alojzy Waszek* (Pszczyna)

Dr Zofia Karłowska: *Wychowawcze wartości teatru szkolnego.* Poznań 1937. Skład główny w Księgarni Św. Wojciecha. Str. 85 + 3 nlb. Cena zł 2,—.

Nie można powiedzieć, że teatr szkolny zdobył sobie w naszym szkolnictwie wystarczające prawa obywatelstwa i że zagadnienie samo zostało naukowo postawione należycie i opracowane z wielu możliwych punktów widzenia. O tym, że osiągnięcie podanych celów jest jeszcze bardzo dalekie, świadczyć może choćby publikacja p. Karłowskiej, która jako zadanie postawiła sobie przede wszystkim wprowadzenie czytelnika w samo zagadnienie teatru szkolnego oraz zwrócenie jego uwagi na przebogate możliwości wychowawcze, jakie kryje w sobie ta instytucja szkolna. Jeszcze więc wciąż — miast wypracowywać repertuar, metodykę, strukturę organizacyjną — musimy wskazywać na walory wychowawcze teatru młodzieży, aby przekonywać, niestety zbyt wielu nauczycieli, odmawiających wręcz wartości tego rodzaju pracy. Ciągle jesteśmy w okresie zdobywania zwolenników, szukania oparcia i formułowania zagadnienia.

Autorka rozumie teatr szkolny trojako: 1. jako oddziaływanie wychowawcze teatru publicznego lub uczniowskiego na widownię; 2. jako wyzyskanie pewnych elementów teatralnych w czasie samych lekcyj albo podsuwanie ich młodzieży i dziatwie podczas zabaw, wreszcie 3. chodzić może o wychowawcze

oddziaływanie widowiska teatralnego na jego wykonawców. Ostatni punkt widzenia stanowi centralne zagadnienie omawianej pracy. Po naszkicowaniu historii teatru szkolnego w okresie Polski niepodległej i w czasach niewoli — autorka dokładniej omówiła wysiłki współczesne, podkreślając przełomową rolę L. Komarnickiego i wskazując na zasługi Cybulskiego. Za małą jednak zwróciła uwagę na wartości prac teoretycznych i osiągnięć praktycznych J. Cierniaka, które mimo że wypracowane przeważnie na terenie teatru ludowego oddziałały przecież silnie i na teatr szkolny. Dobrze się stało, że wynotowała dokładnie wszystkie szczegóły z programów szkół powszechnych i średnich, uwzględniające w nauczaniu elementy teatralne — bo tu tkwi przecież podstawa naszych wysiłków. Dowiadujemy się, iż programy szkół powszechnych zwracają uwagę na teatr szkolny we wszystkich trzech wymienionych aspektach. W programach gimnazjów elementów teatralnych jest znacznie mniej niż w szkołach powszechnych, a najmniej ich jest w programach liceów.

W rozdziale zatytułowanym „Artystyczne wartości", który winien raczej się nazywać „Repertuar teatru szkolnego" omówiła p. Karłowska niemal wszystkie formy i gatunki repertuarowe, odpowiednie dla szkół powszechnych, gimnazjów i liceów, w oparciu o samorzutny rozwój zainteresowań teatralnych dzieci i młodzieży. Niestety, z wieloma wywodami nie podobna się zgodzić. Nie docenia autorka wartości recytacyj zespołowych i inscenizacyj, zaznaczając, iż „inscenizowane piosenki mogą bajecznie (sic!) urozmaicić jakąś akademię... ale wieczór im poświęcony... może skończyć się katastrofalnie" (str. 29), że inscenizowanie piosenek w liceum, to zadanie zbyt łatwe i wreszcie, że recytacje zespołowe szybko przechodzą w tresurę i dlatego właściwie do szkoły się nie nadają. Liczne doświadczenia, przedsiębrane przez autora niniejszej recenzji na terenie Okręgu Szkolnego Lubelskiego, wykazały wręcz coś przeciwnego; nie tu jednak miejsce i czas na dłuższą polemikę z wywodami p. Karłowskiej. — Nie można również przyznać słuszności żądaniom autorki, aby w ostatniej klasie gimnazjalnej i w liceum grać sztuki z wielkiego repertuaru i inne przeznaczone dla dorosłych oraz niektóre ze sztuk napisanych dla teatrów amatorskich. Stwierdzić trzeba, iż te ostatnie jako przeważnie bezwartościowe winny być ze szkoły wyeliminowane; wielki zaś repertuar przerasta wielokrotnie siły młodzieży i nauczycieli. Zwróciła na to uwagę po części sama autorka mówiąc, iż młodzież gimnazjalna „właściwie do problemów, które ją interesują, nie dorosła ani artystycznie, ani nawet umysłowo" (str. 26), nie wysnuła jednak z tego spostrzeżenia odpowiednich wniosków. Jak więc młodzież może grać wielki repertuar, skoro do niego nie dorosła artystycznie?

W specjalnym rozdziale została dokładnie omówiona łączność teatru szkolnego z takimi przedmiotami nauczania, jak: rysunki, śpiew i muzyka, język ojczysty, łacina, obce języki nowożytne, historia, geografia i i. — Przy omawianiu zaś wychowania emocjonalnego przez teatr autorka poświęciła dużo miejsca wychowaniu państwowemu, narodowemu, społecznemu i religijnemu uważając, że i te ma także realizować ta instytucja w szkole. Wydaje mi się to niepotrzebnym obarczaniem teatru szkolnego zadaniami, które do niego nie należą. Teatr młodzieży winien mieć na oku cele przede wszystkim artystyczne i emocjonalne, a przez to już dostatecznie wychowawcze.

Dopełnia książkę bibliografia, zestawiona chaotycznie (ani alfabetycznie, ani zagadnieniowo) z poprzekręcanymi nazwiskami autorów i nieściśle podanymi tytułami prac oraz statut kółka dramatycznego i ankieta w sprawie upodobań teatralnych młodzieży.

Denerwuje fatalna korekta. Razi uporczywe, stale błędne powtarzanie nazwiska *Kochowicz*, gdy winno być *Kochanowicz* (tak się bowiem nazywa znany aktor warszawski, autor „Wstępu do nauki o teatrze"). — A pretensjonalny rysunek na okładce niczego nie wyraża. *Zdzisław Kwieciński* (Lublin)

H. S u c h o ń s k i : *Zeszyt do ćwiczeń praktycznych z nauki języka polskiego dla ucznia kl. IV, V i VI szkoły powszechnej.* Księgarnia „Wiedza", Sosnowiec. Str. 16. Cena egz. 15 gr.

T r e ś ć z e s z y t u : 1. zadania i obowiązki uczniów — wyciąg ze statutu publ. szkół powszechnych do przeczytania i omówienia w klasie, 2. listy, 3. notowanie ważniejszych wydarzeń klasy, 4. sporządzanie tablic ortograficznych, 5. znaczenie nieznanych wyrazów — ćwiczenia słownikowe, 6. wykaz przeczytanych książek w roku szkolnym, 7. dodatek: data i miejsce urodzenia ucznia, adres ucznia, pełny tytuł i adres szkoły ucznia itp. Zeszyt sporządzony jest w myśl wskazań programu i s k i e r o w u j e u c z n i a n a d r o g ę s a m o d z i e l n e j p r a c y. *Ld* (P.)

H. S u c h o ń s k i : *Zeszyt do ćwiczeń praktycznych z nauki języka polskiego i historii dla ucznia kl. VII szkoły powszechnej.* Księgarnia „Wiedza", Sosnowiec. Str. 40. Cena 30 gr.

T r e ś ć z e s z y t u : 1. zadania i obowiązki uczniów — wyciąg ze statutu publ. szkół powszechnych do przeczytania i omówienia w klasie, 2. plany przemówień, 3. protokóły zebrań organizacyj uczniowskich, 4. listy do firm. 5. podania, prośby itp., 6. życiorys, 7. upoważnienie, 8. pokwitowanie, 9. zgłoszenie pracownika do ubezpieczalni społecznej, 10. wymeldowanie pracownika z ubezpieczalni społecznej, 11. zameldowanie w gminie, 12. wymeldowanie w gminie, 13. zapoznanie z rozkładem jazdy PKP, 14. bilety kolejowe — wzory do omówienia w klasie, 15. nadawanie bagażu — kwit bagażowy, 16. przesyłka bagażu listem ekspresowym, 17. zarejestrowanie odbiornika radiowego, 18. wykaz przeczytanych książek w roku szkolnym itp. Zeszyt pozwala na ujęcie wybitnie praktyczne wskazanych w treści zeszytu zagadnień (wziętych z programu) oraz zezwala na pewną samodzielność w pracy ucznia. *Ld* (P.)

H. S u c h o ń s k i : *Wyprawka do nauki rachunków dla ucznia kl. II i III szkoły powszechnej.* Księgarnia „Wiedza", Sosnowiec. Arkusz formatu 100×23 cm. Cena 30 gr.

T r e ś ć : 1. taśma metrowa z podziałem na centymetry i milimetry (pierwszy decymetr), 2. krążki na podobieństwo monet, 3. tarcza zegarowa z ruchomymi wskazówkami, 4. tabela mnożenia w zakresie 100, 5. kalendarz ścienny. *Wyprawka* jest sporządzona bardzo starannie w dwóch kolorach: czarnym i czerwonym. Kalendarz jest tak skonstruowany, żeby uczeń miał z nim do czynienia w ciągu całego roku, przez co patrząc na niego cały rok mimo woli przyswaja sobie pewne wiadomości z tego zakresu nauki. Kalendarz może być również używany przez współdomowników ucznia i ma tę zaletę, że jest dziesięcioletni (do roku 1946 włącznie). *Ld* (P.)

H. S u c h o ń s k i : *Zeszyt wzorów i formularzy dla użytku szkolnego (szkół zawodowych i zawodowo-dokształcających).* Księgarnia „Wiedza", Sosnowiec. Str. 64 (58 wzorów w naturalnych kolorach). Cena zł 1,—.

Zeszyt jest przeznaczony dla uczniów szkół zawodowych typu gimnazjalnego oraz uczniów szkół dokształcających zawodowo w odniesieniu do wszystkich zawodów.

T r e ś ć z e s z y t u : 1. notowania wpływów i wydatków osobistych ucznia, 2. rachunki za towar, 3. kartka z księgi kasowej, 4. kartka ze spisu inwentarzowego, 5. zgłoszenie do obrotu oszczędnościowego PKO, 6. strona tytułowa książeczki oszczędnościowej PKO, 7. „strona pierwsza" książeczki oszczędn. PKO, 8. dowód wpłaty oszczędn., 9. dowód wypłaty oszczędn., 10. żądanie zamiany książ. oszczędn., 11. blankiet wypowiedzenia oszczędności z PKO, 12. kartka pocztowa, 13. koperta listowa, 14. przekaz pocztowy, 15. przekaz telegraficzny, 16. przekaz rozrachunkowy, 17. list wartościowy, 18. adres pomocniczy (przesyłka paczki), 19. list przewozowy zwykły, 20. list przewozowy — prze-

syłka ekspresowa, 21. zgłoszenie do obrotu czekowego PKO, 22. zamówienie druków do obrotu czekowego PKO, 23. przepisy obrotu czekowego PKO, 24. blankiet nadawczy PKO, 25. skarbowy blankiet nadawczy, 26. czek przekazowo-przelewowy, 27. czek kasowy, 28. blankiety wekslowe, 29. umowa o naukę w rzemiośle, 30. umowa o naukę w przemyśle, 31. karta rzemieślnicza, 32. deklaracja na nabycie świadectwa przemysłowego, 33. świadectwo przemysłowe dla przedsiębiorstwa przemysłowego, 34. świadectwo przemysłowe dla przedsiębiorstwa handlowego, 35. zgłoszenie zakładu pracy do ubezpieczalni społecznej, 36. zgłoszenie pracownika do ubezpieczalni społecznej, 37. wymeldowanie pracownika z ubezp. społecznej, 38. zgłoszenie budowli do ubezpieczenia od ognia, 39. wniosek o ubezpieczenie od następstw nieszczęśliwych wypadków, 40. wniosek o ubezpieczenie na życie w PKO, 41. dodatek: zapoznanie z rozkładem jazdy PKP. *Ld* (P.)

H. Suchoński: *Wskazówki metodyczne do:*

1. zeszytów rachunkowych do zadań praktycznych dla uczniów kl. IV, V, VI, VII szkół powszechnych,
2. zeszytu do ćwiczeń praktycznych z nauki jęz. polskiego dla uczniów kl. IV, V, VI szkół powszechnych,
3. zeszytu do ćwiczeń praktycznych z jęz. polskiego i historii dla uczniów kl. VII szkół powszechnych.

Księgarnia „Wiedza", Sosnowiec. Str. 32. Cena 50 gr. (Dla zamawiających zbiorowo zeszyty praktyczne do rachunków lub do języka polskiego — bezpłatnie).

Praca zawiera przykłady wypełniania zeszytów praktycznych rachunkowych i polskich oraz wyjaśnia znaczenie dydaktyczne tychże. *Ld* (P.)

Nadesłane książki

Dr Halina Wittlinowa: *Atlas szkolnictwa wyższego.* Min. W. R. i O. P. Prace referatu statystycznego pod redakcją dra Mariana Falskiego. Warszawa 1937. Skład główny: „Nasza Księgarnia". Str. 60. Cena zł 4.

Statystyka szkolnictwa 1935/36. Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej. Statystyka Polski, seria C, zeszyt 56. Warszawa 1937. Str. 67.

Władysław Lam: *Malarstwo i jego zasady.* Wydanie drugie, powiększone i ilustrowane. Wyd. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. Lwów, 1937. Str. 92. Cena zł 2,50.

Maria Bechczyc Rudnicka: *Malerza raweńskiego owieczek dwanadzieście.* Z linorytami Tadeusza Cieślewskiego syna. Dom Książki Polskiej, Warszawa 1937. Str. 30. Cena zł 5,—.

Marian Bauté: *Nauka o wyrobie tkanin.* II dodatek do pierwszego wydania, 30 rycin. Tkactwo naprawkowe (ilustrowana nauka artystycznego cerowania). Poznań 1938. Adres autora: Poznań, Patrona Jackowskiego 23.

Gizela Gebertowa: *Przewodnik metodyczny do podręcznika „Historia"* (Opowiadania i czytania). Dla V kl. szkół powsz. III i II stopnia. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1937, str. 63. Cena zł 0,80.

Gizela Gebertowa: *Przewodnik metodyczny do podręcznika pt. Historia dla V kl. szkół powszechnych III stopnia.* Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1937, str. 64. Cena zł 0,80.

T. Sierzputowski i S. Klebanowski: *Rachunki dla I klasy szkoły powszechnej.* Wydanie drugie. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1937, str. 64. Cena zł 0,70.

T. Sierzputowski i S. Klebanowski: *Rachunki dla II klasy szkoły powszechnej.* Wydanie trzecie. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1937, str. 112. Cena zł 1,—.

Stefania Marciszewska-Posadzowa: *Matka. Fundamenty wychowania moralnego.* (Biblioteka Wychowania Przedszkolnego. Zeszyt. XIII). Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań. Str. 53. Cena zł 1,—.

S. Barbara Żulińska C. B.: *Na przyjęcie Pana.* Listy do dziecka przed pierwszą Komunią świętą. Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1937, str. 78. Cena zł 1,20.

R. P.: *Uroczyste przyjęcie do KSMŻ.* Szkoła Pracy Katolickiego Stowarzyszenia Młodz. Żeńskiej. Nr 2. S. A. „Ostoja", Poznań 1937, str. 21. Cena zł 0,35.

R. P.: *Uroczyste przyjęcie do KSMM.* Szare książeczki Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży Męskiej, Nr 7. Nakładem S. A. „Ostoja", Poznań 1937, str. 21. Cena zł 0,35.

Maria Stenzlówna: *Pielęgnowanie chorych w małych mieszkaniach.* (Skarbczyk dom., Nr 6). Ks. Św. Wojciecha, Poznań. Str. 88. Cena zł 0,80.

Irena Stypianka: *Hokus-Pokus.* Sztuczki i figle karciane. (Skarbczyk domowy, Nr 13). Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań. Str. 121. Cena zł 1,20.

Jadwiga Suchodolska: *Sztuka ubierania się.* (Skarbczyk domowy, Nr 14). Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań. Str. 120. Cena zł 1,20.

Jadwiga Kopciowa: *Dziennik młodej matki.* Rady i wskazówki na okres macierzyństwa. (Skarbczyk domowy, Nr 15). Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań. Str. 60. Cena zł 0,70.

Wacław Sieroszewski: *Marszałek Józef Piłsudski.* Życiorys. Wydanie trzecie przejrzane i poprawione przez autora. Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska", Warszawa 1938, str. 48. Cena zł 1,80.

F. A. Ossendowski: *W krainie niedźwiedzi.* Wydanie czwarte. Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska", Warszawa 1938, str. 70. Cena zł 1,—.

Joseph Conrad (Józef Konrad Korzeniowski): *Gaspar Ruiz.* Opowieść romantyczna. Przełożył Wilam Horzyca. Wydanie trzecie. Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska", Warszawa 1937, str. 55. Cena zł 1,20.

Joseph Conrad (Józef Konrad Korzeniowski): *Amy Foster.* Tłumaczyła z angielskiego Aniela Zagórska. Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska", Warszawa 1938, str. 43. Cena zł 1,10.

Joseph Conrad (Józef Konrad Korzeniowski): *Pojedynek.* Opowieść wojskowa. Przełożył Wilam Horzyca. Wydanie trzecie. Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska", Warszawa 1937, str. 81. Cena zł 1,70.

Helena Zakrzewska: *Pojednanie.* Wyd. drugie. Księg. św. Wojciecha. Poznań. Str. 216. Cena zł 4,—. Książka stosowna dla młodzieży do lat 13.

Zofia Nałkowska: *Niedobra miłość.* Romans prowincjonalny. Wyd. trzecie. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa. Str. 255. Cena zł 6,—.

Jest to niewątpliwie po „Przedwiośniu" Żeromskiego następny szczytowy punkt polskiej powieści. W. Turno *(Prosto z mostu)*

Zofia Nałkowska: *Choucas.* Powieść internacjonalna. Wydanie drugie. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa. Str. 211. Cena zł 4,50.

„Choucas" jest dobrą powieścią współczesną malowniczą, urozmaiconą, pełną ruchu, życia, a jednocześnie bogatą w treść". *(Revue des Independants)*

Zofia Nałkowska: *Dom kobiet.* Sztuka w trzech aktach. Wydanie drugie. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa. Str. 142. Cena zł 6,—.

Dzieło na serio dojrzałe i doskonałe. *A. Nowaczyński* (A. B. C.).

Zofia Nałkowska: *Dom nad łąkami.* Powieść. Wydanie drugie. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa. Str. 166. Cena zł 4,50.

Mistrzostwo Nałkowskiej jest tu czymś więcej niż tylko stylem. N. *(W. L.)*

Zofia Nałkowska: *Charaktery.* Wydanie drugie. Książnica-Atlas, Lwów —Warszawa. Str. 82. Cena zł 4,—.

Wżycie się w szereg tak do siebie niepodobnych postaci w „Charakterach" zadziwia techniką, mistrzostwem chwytów, błyskotliwym, kilkuwyrazowym obrazowaniem istoty człowieka. *K.* (Czas)

KOMUNIKATY O NOWOŚCIACH WYDAWNICZYCH

Dr Alexis Carrel: CZŁOWIEK — ISTOTA NIEZNANA. Biblioteka Wiedzy, tom 32. Trzaska, Evert i Michalski, Warszawa. Str. 272. Cena zł 12,—.

Wiemy coś niecoś o budowie komórki ciała ludzkiego, o jego fizjologii oraz o funkcjach jego, pojętych jako funkcje pewnego rodzaju maszyny. Ale o człowieku jako takim, o syntezie ciała i duszy, nie wiemy prawie nic lub wiedzieć nie chcemy. Książka niniejsza stara się właśnie dać obraz takiego pełnego człowieka. Ktoś wreszcie powinien był taką książkę napisać i dobrze się stało, że wyszła ona spod pióra uczonego lekarza o światowej sławie.

Nie można się poddawać jedynie urokowi nauk o materii bezwładnej, trzeba uznać istnienie praw bardziej zawiłych, lecz równie nieubłaganych, jak prawa materialnego świata, których bezkarnie łamać nie wolno. Są to p r a w a d u c h a l u d z k i e g o, których pomijanie dało w wyniku cywilizację współczesną, nie tylko daleką od ideału, ale wręcz kaleką i tym kalectwem prowadzącą ludzkość ku nieuchronnemu upadkowi.

„Człowiek — istota nieznana", jest dziełem surowej krytyki, ale i pełnej miłości dla człowieka syntezy pozwalającej jaśniej spojrzeć w przyszłość.

NOWOCZESNA ENCYKLOPEDIA ZDROWIA pod red. dra med. A. Rząśnickiego Wyd. „Minerwa", Warszawa. Tom I. Str. 400. Cena za całość 4 tomów zł 25,—.

„Nowoczesna encyklopedia zdrowia" ukaże się w 4 tomach, poświęconych kolejno anatomii i fizjologii (I), powstawaniu, zapobieganiu, rozpoznawaniu i leczeniu chorób (II i III) oraz higienie i pomocy doraźnej w nagłych wypadkach (IV) o łącznej objętości 1600 stron bogato ilustrowanych.

Będzie to pierwsze dzieło encyklopedyczne opracowane przez wybitnych polskich lekarzy (na karcie tytułowej I tomu wymieniono 21 nazwisk), którzy postawili sobie za cel zaznajomienie szerokich kół społeczeństwa polskiego z zasadami nowoczesnej higieny i zdobyczami medycyny współczesnej.

Niezwykle niska cena „Nowoczesnej encyklopedii zdrowia" (zł 25 za całość 4 tomów) przyczyni się niewątpliwie do rozpowszechnienia tego nader pożytecznego dzieła.

Celem „Encyklopedii" nie jest gromadzenie szczegółów, wdawanie się w zawiłe rozważania teoretyczne lub uczenie medycyny, która wymaga wieloletnich studiów specjalnych. Autorzy i redaktor dążą raczej do tego, by dać czytelnikowi jasne, pożyteczne, praktyczne pojęcie ogólne o zagadnieniach związanych z zachowaniem zdrowia, odpowiedzieć na nasuwające się pytania możliwie jasno i przystępnie, służyć miarodajną radą i wskazówką.

Pierwszy tom „Encyklopedii" odsłania przed czytelnikiem, nie obeznanym dotąd z medycyną ani z wiedzą o ciele ludzkim, niezmiernie ciekawy świat zjawisk obcych dlań dotąd, a jednak tak bliskich — mających bowiem swe siedlisko w jego własnym organiźmie. — Na stronę fizjologiczną, czynnościową ustroju ludzkiego położono szczególny nacisk; do zachowania zdrowia bowiem jest niezbędne przede wszystkim zrozumienie działania subtelnego i skomplikowanego mechanizmu zawartego w ludzkim ciele.

O dalszych tomach napiszemy, skoro się ukażą. Już teraz polecamy „Nowoczesną encyklopedię zdrowia" jak najgoręcej.

Mgr J. Biegański i dr E. Wasiutyński: REUMATYZM, ARTRETYZM. LECZENIE ZIOŁAMI — w opracowaniu dla wszystkich. Stow. Pracowników Księgarskich, Warszawa. Str. 48. Cena zł 1,80.

Podręcznik przedstawia w treści zwięzłej i dla wszystkich zrozumiałej metody leczenia reumatyzmu i artretyzmu ziołami w przystosowaniu do różnych przejawów tych chorób. Daje on możność choremu radzenia sobie w cierpieniu i stosowania odpowiednich ziół. Dziełko zawiera ponad 30 przepisów.

Dr E. Müller: BŁĘDY GOSPODARKI POLSKIEJ. Tłum. M. Iwanowski. Wydanie drugie, uzupełnione. Lwów 1936. Wydawca: Jadwiga Międzybłocka, poczta Kosakowo, pow. morski. Str. 218. Cena zł 6,—.

„Autor książki jest obeznany doskonale z teraźniejszą rzeczywistością gospodarczą Polski i z dziejami naszymi. Mamy do czynienia z umysłem trzeźwym, który ujmuje zjawiska trafnie, posiada zaś we krwi nieoceniony i niezastąpiony instynkt twórczy, wyczuwający wszystko, co stanowi o spoistości, o tężyźnie, o odporności lub wreszcie o sile ekspansji organizmu gospodarczego. Bystre analogie historyczne i porównania w zakresie współczesnych stosunków ekonomicznych europejskich podnoszą zagadnienia aktualne z dziedziny gospodarki polskiej do poziomu ciągłości historycznej rozwoju narodowego, umożliwiając godzenie sprzecznych na pozór tendencyj klasowych lub grupowych. Autor krytykuje ostro i kategorycznie potępia długi szereg błędów gospodarki polskiej. Jest to książka pouczająca.“ (*Nowa Książka*, I/1936 r.)

„Jest rzeczą niemożliwą zmieścić w artykule recenzyjnym bogaty materiał oparty na faktach i cyfrach, jaki zgromadził autor... Zapoznanie się z nimi (błędami) jest rzeczą celową, skoro leczenie wszelkiej choroby zaczynać się musi od postawienia diagnozy — a tę właśnie stawia autor śmiało i trafnie, ze spokojem i obiektywizmem. W zakończeniu swej niezmiernie ciekawej pracy autor przedstawia własny program. Praca napisana ciekawie, lekko, potoczyście, toteż czyta się ją z wielkim zainteresowaniem tym bardziej, że autor zapuszcza sondę w głąb naszego organizmu społeczno-gospodarczego. Autor większość naszych braków wytknął słusznie i dlatego życzyć by sobie należało, aby jak największa część naszego społeczeństwa, a zwłaszcza kierownicy naszego życia gospodarczego, gruntownie zapoznali się z tą pracą i wzięli ją sobie do serca“. (*Przegląd Ekonomiczny*, 1937).

H. de Vries de Heekelingen: IZRAEL, JEGO PRZESZŁOŚĆ I PRZYSZŁOŚĆ. Przekład autoryzowany J. M. Czerniewskiej z przedm. Ludomiła Czerniewskiego. Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań. Str. 249. Cena z 4,—.

Jest to bardzo zgrabnie ułożone kompendium kwestii żydowskiej od lat najdawniejszych do dzisiaj. Talmud wyjaśniony w nim i ilustrowany w znamiennych ustępach. Syjonizm jako ruch ideowy i syjonizm przy pracy — oto jakby preludium rozwiązalności sprawy żydowskiej. Wartość dzieła p. de Heekelingen podnosi przedmowa prof. Ludomiła Czerniewskiego, która zawiera znakomicie skreślony szkic rozwoju sprawy żydowskiej w dawnej Polsce, również z przypisami. Nic dotychczas nie dawało takiego jasnego pojęcia o Żydach w Polsce przedrozbiorowej jak właśnie ten plastyczny skrót. Kto chce poznać przebieg sprawy żydowskiej w całości a nie obarczać zanadto umysłu szczegółikami; kto pragnie wyrobić sobie pogląd na stosunki Izraela ze światem nieżydowskim; kto wreszcie jako działacz społeczny musi z konieczności poznać jądro sprawy żydowskiej, ten w znakomicie skrojonym dziełku p. de Heekelingen znajdzie niezastąpionego informatora.

St. Niebudek: W KRAJU CZARNYCH KOSZUL. Z przedm. K. M. Morawskiego. Wyd. Antoni Gmachowski i Ska, Częstochowa 1937. Str. 104. Cena zł 2,—.

Broszura ta powstała — jak zapewnia autor — wyłącznie dla przysłużenia się dobrej sprawie, mianowicie po to tylko, by wzmocnić front walki o tak drogą nam Polakom ideę narodową, dziś utożsamianą z ideą faszyzmu.

Wrażeniami swymi z pobytu w Włoszech podzielił się autor wpierw w korespondencjach do pism codziennych, a później po dalszych studiach dotyczących współczesnych Włoch rozszerzył pewne felietony, dopisał nowe rozdziały i całość oddaje w „określone ręce“, to znaczy do użytku młodym narodowcom.

B. Suchodolski: LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCE. (Współpraca Domu i Szkoły w Dz. Wych. Młodz. Zesz. 17). Książnica-Atlas, Lwów-Warsz. Str. 56. Cena zł 1,20.

Broszura poświęcona jest niezmiernie aktualnemu dziś zagadnieniu liceum ogólnokształcącego. Zadanie, które sobie autor postawił, polega na zanalizowaniu programów licealnych, scharakteryzowaniu ich podstaw naukowych i ideowych, uzasadnieniu powziętych przez Min. W. R. i O. P. decyzji i ukazaniu odsłaniających się dalszych horyzontów realizacji ostatniego szczebla szkoły średniej. Nauczycielstwo będzie mogło dzięki temu głębiej wniknąć w intencje reformy i ducha tej nowej szkoły, ponieważ ogarnie z wyższego punktu widzenia różnorodne możliwości rozwiązań, jakie się władzom nasuwały.

M. Piwowarczyk: ZAJĘCIA RĘKODZIELNICZE W SZKOLE. Roboty z drzewa. Podr. dost. do progr. nauki na klasę V, VI i VII szkół powsz. i I kl. gimn. Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa. Str. 128 z atlas. o 162 ryc. i 32 tabl. Zł 4,—.

Książka powyższa opracowana została w ścisłym dostosowaniu do obowiązującego programu nauki w szkołach powszechnych i gimnazjum. Całość jej została ujęta w sześć rozdziałów, z których pierwsze trzy omawiają program kl. V, VI i VII szkoły powszechnej, rozdział IV pierwszą klasę gimnazjalną a pozostałe dwa rozdziały, zatytułowane „Uwagi ogólne“ i „Rysunek roboczy“, wyjaśniają te zagadnienia, które zostały ze względu na przejrzystość poprzednich rozdziałów pominięte. Umieszczony na wstępie podręcznika „spis tematów“ ułatwia zorientowanie się, w jakiej kolejności winny wystąpić wskazane przez program ćwiczenia, oraz wysuwa do tych ćwiczeń tematy-przedmioty. W treści znajdujemy rozwinięcie wskazań programowych, wyjaśnienia potrzebnych ćwiczeń, narzędzia oraz tok pracy obrazujący sposób wykonania danego przedmiotu. W załączonym atlasiku znajdujemy odpowiednią do każdego tematu rycinę ujmującą przedmiot w perspektywie lub tablicę, przedstawiającą dany przedmiot w rysunku technicznym.

Dobór tematów-przedmiotów, mających użyteczność w szkole, domu, podczas zabawy ucznia, czyni z podręcznika książkę przydatną nie tylko w rękach nauczyciela, ale i młodzieży, mającej zamiłowanie do pracy ręcznej.

L. Rydel: BETLEJEM POLSKIE. „Teatr Polski Żywej“. Tomik 2. Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa. Str. 94. Cena zł 1,80.

„Betlejem Polskie“, choć pochodzeniem swoim należy do epoki przedwojennej, przetrwało w pełnej żywotności do dni dzisiejszych. Niezliczona, wciąż rosnąca ilość przedstawień jasełek rydlowskich na wszystkich scenach polskich, w tym na krakowskiej scenie wynosząca dotąd 272, świadczy wymownie o trwałej sile scenicznej widowiska, pięknie splatającego ze sobą w barwną i wzruszającą całość element religijny, ludowy i narodowy, dającego równie tradycyjne misterium Bożych Narodzin, przeplatane barwnymi intermediami, jak i pełne wiary krzepiącej widowisko patriotyczne. „Betlejem Polskie“ w obecnym nowym wydaniu, wchodzi do cyklu „Teatr Polski Żywej“, nawiązującego swój wątek zarówno do tradycji narodowej jak i do wzruszeń współczesnego pokolenia.

K. J.: PIUS XI, WÓDZ I STERNIK ŚWIATA. S. A. „Ostoja“, Poznań 1938. Str. 100. Cena zł 1,50.

W czasach, kiedy tyle mówi się o wodzach i o przodownictwie, daje nam autor życiorys Ojca św., ujęty pod kątem widzenia: naszym wodzem jest Chrystus, a Pius XI jako zastępca Chrystusa na ziemi, jest obecnie widzialnym wodzem i sternikiem świata. Samo życie Piusa XI jest ujęte krótko; główną uwagę poświęcono działalności i wskazaniom papieskim, podanym w licznych encyklikach. Broszurka podzielona na nieduże rozdziały, napisana zrozumiale i serdecznie, będzie pożądaną pomocą przy urządzaniu Dnia Papieskiego w lutym.

Maria Dynowska: SKARBIEC POLSKI. Wyjątki z literat. do użytku scenicznego. S. A. „Ostoja“, Poznań 1938. Str. 270. Cena zł 4,—.

Jakże często słychać życzenie, by bogaty repertuar sceniczny naszej literatury wprowadzić do pracy oświatowej. Niech ogół naszego narodu pozna swoich autorów dramatycznych, niech perły ich twórczości wejdą w miejsce lichych nieraz sztuczek. Tym dwom zadaniom stara się odpowiedzieć książka Dynowskiej. Przemawiają z niej autorzy od Kochanowskiego do Asnyka, Kasprowicza i Staffa. Ze znawstwem wybrane deklamacje solowe, chórowe, krótsze sceny z komedyj i dramatów, — a w odpowiednich miejscach życiorysy autorów i krótka charakterystyka ich twórczości — oto co będzie doskonałym materiałem, by stowarzyszenia oświatowe mogły na zebraniach i wieczornicach szerzyć znajomość także polskiej literatury dramatycznej.

Aby korzystanie z książki jak najwięcej ułatwić, podaje autorka tylko takie fragmenty, które mogą wykonać zespoły złożone bądź z samych mężczyzn, bądź też z samych kobiet.

Tadeusz Dybczyński: TAJEMNICE ŁYSOGÓR. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów, 1937. Str. 181 + 1, 39 ilustracyj. Cena zł 2,80.

Grono przyjaciół, którym dzięki odwadze i pomysłowości udało się uciec z zesłania syberyjskiego i po rozmaitych ciekawych przygodach dotrzeć do odrodzonej Ojczyzny, spotyka się w dworku jednego z bohaterów powieści i postanawia odbyć wspólnie wycieczkę krajoznawczą po pobliskich Łysogórach. Ze sposobności tej korzysta autor, wybitny znawca i miłośnik tego czarownego zakątka Polski, aby roztoczyć przed nami całą gamę jego uroków krajobrazowych i historycznych; od stóp Łysicy przez Bielin, Łysą Górę, Święty Krzyż, Witosławice, Modrzewiową Górę, Bodzentyn, strony rodzinne Żeromskiego aż do Karczówki i Kielc. Ozdobą książki są liczne artystyczne zdjęcia zabytków i krajobrazów omawianych okolic Polski.

J. B. Rychliński: SKARBIEC BAŁTYKU. Opowieść historyczna. Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań. Str. 75. Cena zł 0,90.

Rzecz się dzieje w r. 1631. Były to czasy przełomowe dla marynarki polskiej. Wojna się wtedy toczyła między cesarzem niemieckim a królem szwedzkim Gustawem Adolfem. Polscy marynarze brali też w niej udział. Autor barwnie kreśli ich hart, ich żądzę przygody i patriotyzm; postacie są rubaszne, ale prawdziwe, tętniące życiem, żywiołowe, warte przekazania potomnym, nawet w tej formie fikcyjnej. Opowieść ani na chwilę nie znuży chłopców mających pociąg do wody, do wielkiej wody.

ZAJMUJĄCE CZYTANKI. Tomiki Serii VI:

I. Życki-Małachowski: KRÓLOWA MAROTIRI. — *M. Gerson-Dąbrowska:* WŁÓCZĘGA. — *Z. Bardówna:* KULAWY CHŁOPIEC. — *Z. Chocilowski:* SKARB W LESIE. — *A. Darkowski:* KURS NARCIARSKI. — *F. Burdecki:* PROFESOR MILION ATMOSFER. — *M. Zaruski:* NA PRAWDZIWYM JACHCIE. — *K. Rogalska:* WŁASNYMI SIŁAMI. — *B. St. Kossuthówna:* NA ZIEMI WUJA SAMA. — *K. A. Buré:* BOHATEROWIE MONT BLANC. — *St. Łoś:* BOHATERSKI ŁAZIK. — *K. Kalinowski:* O SKÓRĘ LWA MORSKIEGO.

Jest to doskonała a tania lektura dla dzieci od lat 8 do 12. Są to krótkie powieści, z których każda stanowi zamkniętą całość: przygody, podróże, egzotyka, wynalazki, sporty, życie obywatelskie, szkolne, domowe i wszystkie sprawy, radości i troski wieku dziecięcego. Objętość każdego tomiku 32 strony.
Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1937. Cena tomiku zł 0,40.

DOPISEK REDAKTORA

„Więcej artykułów i wskazówek dla szkół niżej zorganizowanych"! — Takie wezwanie otrzymuję raz po raz od Szan. Czytelników. Doskonale rozumiem Kolegów uczących w szkołach I stopnia i chętnie — przy doborze artykułów — uwzględniam ich życzenia. Proszę, aby i Szan. Współpracownicy pamiętali o tym, że w „P. S." obowiązuje zasada „Czytelnik to nasz pan", że wszystko, co pragną ogłosić w „Przyjacielu Szkoły", musi być ujęte z punktu widzenia przydatności dla Czytelnika.

Artykuł wstępny, p. kol. Stankiewicza, oświetla raz jeszcze sprawę nauki cichej, o której pisaliśmy już niejednokrotnie w „P. S.". Autor omawia szczególnie zadawanie, któremu jak dotąd w organizowaniu nauki cichej zbyt mało poświęca się uwagi. Osobne wskazówki dotyczące kontroli zadań znajdą Szan. Czytelnicy w najbliższym zeszycie.

O zadaniach, aczkolwiek domowych, jest mowa także w następnej rozprawce, p. kol. Wichtowskiego. Dużo trudu zadał sobie autor, by zbadać, ile właściwie czasu poświęcają dzieci kl. VI i VII zadaniom domowym. Rzecz ciekawa nie tylko ze względu na wyniki badań, ale i wysnute wnioski.

I jeszcze raz o „Zadaniach", tym razem M. Falskiego. Pragnąłem mianowicie zwrócić uwagę Koleżanek i Kolegów uczących w pierwszych klasach na pewną nowość metodyczną, wydaną niedawno przez Książnicę-Atlas. Poprosiłem więc p. kol. Narlocha, b. instruktora dla szkół niżej zorganizowanych, by był łaskaw krytycznie oświetlić „Zadania elementarzowe" nadesłane redakcji w egzemplarzach okazowych. Obszerne wywody recenzenta umieściłem w osobnym artykule przed właściwą częścią bibliograficzną. W ostatniej chwili nadszedł komunikat firmy wydawniczej Książnica-Atlas, że bezpłatnie „otrzyma każdy nauczyciel na żądanie egzemplarz okazowy tej nowej pomocy szkolnej". (Zwracać się, proszę, bezpośrednio do Lwowa lub Warszawy, nie do Administracji „P. S.").

„Zadania elementarzowe" odnoszą się do nauki języka polskiego. Temu przedmiotowi poświęciłem część praktyczną zeszytu. Wprawdzie pozostał mi — do poprzednich numerów przygotowany — artykuł o nauczaniu rachunków p. kol. Szurka; więc dałem wpierw tę ciekawą rozprawkę, którą mi szan. autor przesłał na rok przed ogłoszeniem drukiem w swej interesującej książce o podstawach nauczania arytmetyki i geometrii. Następują trzy krótkie prace z dziedziny języka polskiego, m. i. lekcja dla klasy III; resztę przygotowanego materiału „polskiego" podam w najbliższym zeszycie, razem z „geograficznym" lub „historycznym". A może Szan. Czytelników zainteresuje, jakie artykuły umieszczę z przesłanych redakcji w ostatnich tygodniach (po ogłoszeniu wykazu w Nrze 1/2)? Chociaż szan. autorów już zawiadomiłem o przyjęciu ich prac, podam poniżej tytuły do ogólnej wiadomości, także i z tego względu, by te same tematy nie zostały opracowane równocześnie przez innych Kolegów. Usprawnieniu współpracy — bo o to mi głównie chodzi — służą także „uwagi dotyczące współpracy" umieszczone na innym miejscu dzisiejszego zeszytu. B.

Dalszy wykaz prac, przyjętych do druku (po 1 I 1938)

C. (J.) W walce o polepszenie frekwencji. — *G.* (P.) Jak korzystać z podręcznika na lekcji historii. — *J.* (W.) Wytwórnia pomocy naukowych w Wilejce. — *K.* (I.) Współczesność w nauczaniu geografii. — *L.* (K.) Wskazówki dotyczące realizacji i porównań. — *M.* (P.) Ignacy Łukasiewicz — twórca polskiego przemysłu naftowego. — *M.* (W.) Zasady organizacji samokształcenia nauczyciela. — *N.* (P.) Szkic porównawczy programów w dwóch niższych klasach szkół I i II stopnia. — *P.* (O.) Badanie wyników z ortografii w szkole powszechnej. — *R.* (W.) Z aktualnych zagadnień biblioteki w szkole. — *Ż.* (S.) Rejestr uczniów, księga ocen i świadectwo szkolne. — *Ż.* (I.) Wartości wychowawcze nauki języka polskiego.

*